



Méandres d'éducation

Martine Lani-Bayle

► To cite this version:

Martine Lani-Bayle. Méandres d'éducation. France. 2, Le petit Véhicule, 2001, Chemins de formation au fil du temps 2842732987. <hal-01243582>

HAL Id: hal-01243582

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01243582>

Submitted on 5 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



CHEMINS DE FORMATION

au fil du temps...
Méandres d'éducation

Revue

Chemins de formation au fil du temps...

ISSN 07600070

ISBN 2-84273-298-7

Éditée par :

Association des Éditions du Petit Véhicule

20, rue du Coudray

44 000 Nantes – France

Tél. : 02 40 52 14 94 – Fax : 02 40 52 15 08

e-mail : epv2@wanadoo.fr

et

Université de Nantes – Formation continue

2 bis, boulevard Léon Bureau – BP 96228

44 262 – Nantes Cedex

Tél. : 02 51 25 07 25 – Fax : 02 51 25 07 20

Directrice scientifique de la publication :

Martine Lani-Bayle

Comité de rédaction :



Équipe 'Transform' (transdisciplinarité et formation) de l'Université de Nantes, service de formation continue, sciences de l'éducation, sous la responsabilité de **Martine Lani-Bayle**, professeur en sciences de l'éducation, avec plus particulièrement **Marc Chatellier**, **Françoise Chavannes**, **Anne-Claire Déré**, **Lyliane Gendre**, **Elisabeth** et **Yves Heutte**, **Benoît Huet**, **Marie-Anne Loirat**, **François Texier**...

Crédits photographiques :

Katy Brossaud (p. 99), Gina Cernusco (p. 17), Benoît Huet (p. 80), Martine Lani-Bayle (p. 5, 7, 14, 62, 76, 89, 92, 109, 112, 119, 122, 129, 130, 132, 153, 170, 171), Yann Leroux (p. 98).

Photo couverture :

La Puissance à portée de mains, Martine Lani-Bayle, 2001.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Mesdames et messieurs les professeurs :

De l'université de Nantes

Daniel Briolet (lettres), **Joëlle Deniot** (sociologie), **Gérard Emptoz** (histoire des sciences et des techniques), **Olga Galatanu** (linguistique), **Philippe-Jean Hesse** (droit) et **Thierry Patrice** (médecine).

Au plan national, en Sciences de l'éducation

Jacques Ardoino, **Philippe Meirieu**, **Gaston Pineau** et **André de Peretti**.

Au plan national, en dehors des sciences de l'éducation

Boris Cyrulnik (neurologie, psychiatrie, éthologie clinique), **Vincent de Gaulejac** (sociologie clinique), **Albert Jacquard** (polytechniques et génétique des populations), **Jean-Louis Le Moigne** (sciences des systèmes), **Michel Maffesoli** (sociologie), **Edgar Morin** (sociologie) et **Jacques Nimier** (mathématiques et psychologie clinique).

Au plan international

Teresa Ambrosio (sciences de l'éducation, Lisbonne, Portugal), **Luc Carton** (philosophie politique, Belgique), **Mireille Cifali** (psychologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Olga Czerniawska** (théorie de l'éducation, Lodz, Pologne), **Guy De Villers** (psychanalyse, Louvain, Belgique), **Ettore Gelpi** (politique internationale et formation des adultes, Italie), **Tsuneyo Ishidoh** (philosophie et sciences de l'éducation, Tokyo, Japon), **Guy Jobert** (sociologie et sciences de l'éducation, Genève, Suisse), **Meirecele Caliope Leitinho** (sciences de l'éducation, Ceara, Brésil), **Ewa Marynowicz-Hetka** (pédagogie sociale, Lodz, Pologne), **Jacques Rhéaume** (sciences de la communication, Montréal, Québec), **Fabio Vasconcelos** (géographie, Fortaleza, Brésil) et **André Vidricaire** (sciences de l'éducation, Montréal, Québec).

TABLE DES MATIÈRES

Éditorial

par Benoît Huet 5

DOSSIER : RENCONTRE FRANCO-POLO- NAISE

A – PROPOS DE L'ÉQUIPE FRANÇAISE

Chemins de recherche

par Martine Lani-Bayle 13

Les chemins de l'école

par Benoît Huet 20

Raconter l'école...

selon son statut scolaire

par Marie-Anne Loirat 29

Une lecture de mauvaise foi

par François Texier 35

Réciprocité intergénérationnelle en andragogie

par Élisabeth Heutte 38

Formation d'adultes et complexité :

L'apport des histoires de vie

par Christophe Niewiadomski 44

Le discours du sujet en médecine

à travers l'histoire de vie

par Philippe Bagros 52

B – PROPOS DE L'ÉQUIPE EUROPÉENNE ET POLONAISE

Les chemins d'éducation et leurs méandres

par Olga Czerniawska 59

Les conséquences biographiques

des choix éducatifs de l'homme

dans la perspective de l'âge adulte avancé

par Jerzy Semkow 65

L'application de la théorie de l'éducation

tout au long de la vie

dans les recherches biographiques

par Jozef Kargul 71

À propos de la communication d'Ettore Gelpi

par Élisabeth Heutte 76

À propos de l'exposé

du docteur Horst Stukenberg

par François Texier 79

C – SUITES ET VARIATIONS

Voyage d'étude en Pologne

par Gina Cernusco 85

Journal à quatre mains :

Lodz, 28 au 30 septembre 2000

par Édith Launois et François Texier 89

Écriture et vieilles grands-mères

par Jacqueline Martin-Huan 91

Pour qui j'écris...

par M. Carquefou 93

Cogitations scolaires

par Pascale Mandin 94

Féconde lecture

par Élisabeth Heutte 96

Et si on les lisait ? Et si on écrivait...	
<i>par Martine Lani-Bayle</i>	98

AUTREMENT

Effet autoformation des histoires de vie	
<i>par Gaston Pineau</i>	103
Éducation et développement de la personne	
<i>par Nadia Potet-Bire</i>	107
La formation, du narrateur au narrataire	
Réflexions sur, pendant et après un mémoire	
<i>par Pascale Mandin</i>	111
Le futur du travail	
<i>par Ettore Gelpi</i>	117
Échos de Fortaleza, Brésil, au jour le jour...	
<i>par Martine Lani-Bayle</i>	126
Le parcours d'un jeune thésard	
<i>par François Texier</i>	133
COUPS DE CŒUR	
<i>par Jason Lagaffe</i>	135

<i>par François Texier</i>	137
<i>L'école comme vie, la vie en tant qu'« école »</i>	
<i>par Martine Lani-Bayle</i>	139
<i>Pour l'honneur de l'école</i>	
<i>par François Texier</i>	141
<i>Le temps des rites. Handicaps et handicapés</i>	
<i>par Élisabeth Heutte</i>	143
<i>Brin d'amour</i>	
<i>par Vanessa Vilo</i>	145
<i>La Refondation du monde</i>	
<i>par François Texier</i>	147
<i>Les vilains petits canards</i>	
<i>par M.-F. Adam-Loiseau</i>	150
<i>Un tournage avec Philippe Bagros</i>	
<i>par François Texier</i>	152
<i>Éloge de l'amour</i>	
<i>par Marc Chatellier</i>	154
VIENNENT DE PARAÎTRE	
<i>par Jean-Claude Salomon</i>	156

PETITES ANNONCES ET INFOS

Lire Amélie Nothomb

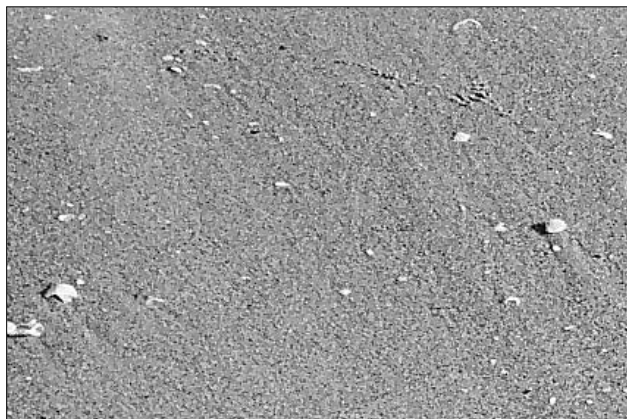


ÉDITORIAL

« Sur la terre amère,
le songe a des chemins
en labyrinthe, de tortueux sentiers,
des parcs en fleurs, en ombre et en si-
lence. »

ANTONIO MACHADO

ÉCRITURES en chemin. Méandres de formation. De l'image du « chemin », avec ce qu'elle suppose de sinuosités, traverses, carrefours et de rencontres possibles, nous passons dans ce deuxième numéro de la revue à celle de « méandres », finalement assez proche. Terrestre ou aquatique, chacune renvoie à l'idée d'itinéraires qui se construisent dans un mouvement, dans une durée, et se développent de



façon originale dans un ajustement à un environ-

nement, à des circonstances. Ces deux images conviennent bien à une approche des parcours de vie et de formation conçus comme développements non linéaires d'une invention de soi¹.

Le premier numéro de *Chemins de formation* abordait le rôle de l'écriture, qu'elle soit littéraire ou « de recherche », dans la construction et l'appropriation de notre univers. L'interaction, le débat, la confrontation des idées y étaient très présents, en particulier dans le dossier consacré à la journée d'échanges avec les écrivains. Il illustre à sa façon l'idée que la connaissance se construit dans la rencontre.

La rencontre est à l'origine et au cœur du propos de ce deuxième numéro. Répondant à l'invitation lancée par le professeur Olga Czerniawska, de l'université de Lodz, onze personnes de l'équipe Transform' et de l'université permanente de Nantes se sont envolées en septembre 2000 pour la Pologne afin de participer à un colloque intitulé « Les chemins de

l'éducation », thème qui ne pouvait nous laisser indifférents.

Survenant peu après la publication du livre *Raconter l'école, au cours du siècle...*², auquel ont contribué les membres de l'université permanente présents à Lodz, ce colloque fut l'occasion de communications mais aussi d'échanges très riches. Il permit à l'ensemble des participants français de découvrir comment des chercheurs polonais abordent les thématiques liées à la formation et de constater, s'il était encore besoin de s'en convaincre, qu'il existe diverses traditions de recherche, de multiples façons de construire des connaissances en sciences humaines. Le dossier de ce numéro deux, intitulé « Rencontre franco-polonaise », s'efforce de rendre compte de ces différents aspects. Il présente les communications de « l'équipe française » et de « l'équipe polonaise et européenne », ainsi que des « effets secondaires », réflexions sur le voyage en Pologne et les suites de la publication de *Raconter l'école, au cours du siècle...*

Conformément à l'esprit de la ligne éditoriale que nous nous sommes fixé, la revue ne se limite pas à la simple présentation d'un dossier thématique. Vous

trouverez à la suite de celui-ci une partie intitulée « Autrement », présentant divers travaux d'étudiants ou d'autres personnalités qui nous ont paru aborder des sujets proches de nos préoccupations théoriques et civiques.

Enfin, vous trouverez à la fin de la revue des présentations d'ouvrages, des « Coups de cœur » et diverses informations. Nous vous invitons à réagir à cette revue pour alimenter la future rubrique « Courrier des lecteurs ».

Bonne lecture!

BENOÎT HUET

1. Cette « invention de soi » se jouant dans la trialectique d'une auto/hétéro/éco-formation, selon le modèle proposé par G. Pineau (voir dans cette revue, les articles de G. Pineau et C. Niewiadomski).

2. *Raconter l'école, au cours du siècle...*, ouvrage coordonné par M. Lani-Bayle, L'Harmattan, 2000.



« L'identité assemble de la soif et du songe
pour garder un désir
comme une croix comme un arbre
un élan où le manque abreuve l'hécatombe
d'un nom qui se nomme
d'un éclair qui se nie
le chemin ne révèle aucune plénitude
à celui qui n'est pas brûlé au premier pas. »

ANDRÉ VELTER

L'Arbre seul, Gallimard, 1990 (2001).

« Créature d'air
à la démarche trouée
l'accidentel couvre
tes épaules de cendres

Tu es le corps de ton exil
sans nom sans descendance,
le chemin que tu suis
t'éloigne infiniment

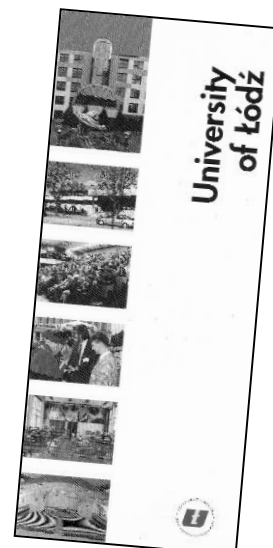
Regard
où l'errance
s'enracine

Le messenger de la lumière
s'est brûlé
pour une ombre »

ANDRÉ VELTER

L'Arbre seul, Gallimard, 1990 (2001).





RENCONTRE FRANCO-POLONAISE

A – Propos de l'équipe française

B – Propos de l'équipe polonaise et européenne

C – Suites et variations





A - PROPOS DE L'ÉQUIPE FRANÇAISE

Raconter l'école, raconter sa vie...

« Heureusement, aucune forme de langage n'est possible sans l'idée de mouvement, qui en est l'un des moteurs initiaux. Et aucune espèce de pensée n'est possible sans langage. »

AMÉLIE NOTHOMB

CHEMINS DE RECHERCHE

C'EST un grand plaisir pour moi de me retrouver en Pologne à Lodz à l'invitation de madame le professeur Olga Czerniawska que je salue; c'est un grand honneur aussi d'avoir été invitée à cette rencontre et de participer à la séance d'ouverture. La première fois que je suis venue ici, c'était en juin 1997, également à l'initiative d'Olga Czerniawska. Comme nos préoccupations de recherche sont voisines, elle m'a invitée alors à formaliser un projet commun, ce que j'ai fait sous le titre de « Chemins de formation¹ ».

Pour le présenter, je suis venue accompagnée de dix personnes: des enseignants-chercheurs et des étudiants en thèse qui développeront certains aspects du projet, mais aussi des étudiants de l'université permanente de Nantes qui y ont participé en tant qu'« objets » de la recherche, témoignant que ceux-ci, en sciences humaines, sont non seulement des sujets parlants (ce que les sociologues ont fini par remarquer), mais aussi capables de se déplacer (ils

sont venus jusqu'ici) et surtout, capables de penser, notamment de penser la recherche faite sur et avec eux.

OBJECTIF DU PROJET

« Culture et lien social font partie liée. La dimension culturelle, conçue comme accès à la dignité par le travail de mémoire et d'expression et la dimension sociale, vue comme conscience de la solidarité, sont deux voies d'accès majeures au sentiment de citoyenneté. »

ANNE-MARIE FRANCHI

Le projet « Chemins de formation » étudie la construction temporelle du savoir personnel intérieur à partir des savoirs généraux extérieurs. Il s'intéresse à ce que chacun cultive en propre dans le grand champ des possibles offerts par le monde et qui échappe parfois, voire souvent, aux prévisions. Avec un tel objec-

tif, cette recherche s'appuie sur des témoignages s'attachant à la dimension biographique de parcours de formation et explicitant, dans l'après-coup, comment cela a fonctionné pour la personne dans la singularité de son itinéraire. Les récits collectés pourront aussi, par proximités et associations, éveiller des échos chez les autres. Espaces de formation intéressant la recherche, ils deviennent potentiellement formateurs, non seulement pour la personne qui énonce, mais aussi pour celle qui écoute.



L'équipe française au colloque de Lodz.

Cette démarche questionne les liens entre les générations dans les processus de construction des savoirs, ainsi que les liens entre des personnes issues de populations différentes au regard de leur position face aux savoirs institués, de leurs conditions de vie et centres d'intérêt. Elle se situe dans la perspective de l'étude de la formation tout au long de la vie et s'adresse non seulement aux populations favorisées à cet égard, mais aussi à celles qui n'ont guère eu l'occasion d'en prendre conscience ou d'en tirer parti.

Les **hypothèses** de la recherche sont les suivantes :

Nous disposons tous, à la base, d'intérêts de connaissance et d'une curiosité ouverte sur le monde qui nous entoure. Dans cette optique :

– La construction des savoirs est en lien avec l'histoire de la personne et la constitution de son « identité narrative ».

– La construction des savoirs officiels (l'*épistémé* : « savoirs savants », scolaires, techniques...) est anticipée et autorisée – c'est-à-dire rendue possible – par la construction des « savoirs personnels » (*gnose*), proches des savoirs de vie familiers et qui s'élaborent à l'insu de la personne. En cas de difficultés, peuvent se mettre en place des « interdits de savoir » ou « interdits d'oublier » qui vont perturber la constitution des savoirs savants².

– Ces savoirs officiels construits font retour sur les savoirs de vie par la mise en œuvre de rationalité discursive et dans une logique émancipatoire.

La **problématique** peut être résumée ainsi : quelles que soient les formes de savoirs à construire, le fil initial de la curiosité et de l'exploration doit avoir été sauvegardé et entretenu au plan personnel, c'est-à-dire que celui-ci aura dû se montrer ni trop angoissant ni destructeur – sauf à considérer des situations extrêmes mettant en jeu les capacités de résistance de la personne (cf. les travaux de Boris Cyrulnik). Les contenus de savoirs n'émergeront qu'à partir de l'actualisation de ces appétences à la découverte. Alors, qu'est-ce qui fait que l'on va apprendre, comprendre ceci et non cela ? Le contexte, la personne sont en jeu dans ce processus qui est contingent, imprévisible, et dont les effets, échappant en partie à la volonté et aux

programmations, ne se constatent que dans l'après-coup : d'où l'importance des témoignages pour évaluer ces cheminements.

Au-delà, s'esquisse une réflexion sur comment – en tenant compte des enseignements de ce qui aura été recueilli – entrer dans une phase plus active visant à développer, stimuler, ce qui pour d'autres a pu faire ses preuves. Il s'agit ici de sortir de l'instrumentalisme et des croyances en des efficacités absolues de méthodes ou de programmes, pour mettre à jour ce qui concrètement a été actif et efficient en terme de formation pour tel ou tel, et qui pourrait éveiller des pistes chez les autres.

LA DÉMARCHE DE BIOGRAPHIE ÉDUCATIVE

« La vie, c'est la mémoire. Si l'on n'a pas de souvenirs, on n'a pas de vie, rien. [...] Le futur n'existe pas. Le présent, un petit peu. Mais le passé est immense. [...] Il faut l'écrire, vite, pour ne rien perdre. Tout disparaît, mais pas pour les écrivains, puisqu'ils ont des mots sur quelques pages. »

JAMES SALTER

Une telle démarche s'inscrit à double titre dans le champ, en sciences humaines et sociales, des « histoires de vie³ » et biographies éducatives et témoigne de leur ouverture à la prise en compte de la dimension intergénérationnelle⁴.

Il s'agit d'une méthode de recueil de témoignages par oral et/ou écrit, s'intéressant à la prégnance du contexte de vie de la personne sur sa formation en rele-

vant ses moments marquants les plus significatifs, et que l'on peut situer parmi les « approches biographiques » telles que les définit Pierre Dominici⁵.

Pour mettre en évidence cette part du contexte de vie, chacun est invité à découvrir et à exprimer verbalement ce qui rend compte des éléments formateurs, **selon lui**, de son parcours. « La démarche de biographie éducative est, dans son ensemble, une invitation à réfléchir à la formation, à sa propre formation d'abord, au moment de l'élaboration du récit, puis de son écriture, à la formation des autres membres du groupe, lorsque ceux-ci s'expriment oralement ou transmettent leur récit écrit. L'analyse du contenu des biographies prolonge cette réflexion. Qu'il y ait réécriture ou non, l'interprétation se précise et s'affine au fur et à mesure que l'approche biographique se prolonge. »⁶

Une telle démarche permet de repérer des thématiques variées et riches en significations, pour identifier et discuter des problématiques liées à l'enseignement⁷ en référence à la vie dans l'école ou l'établissement de formation, aux relations avec les enseignants, aux expériences d'apprentissage. L'intérêt spécifique de telles approches vient qu'elles s'attardent sur ces dimensions peu prises en compte de la situation pédagogique et montrent combien le rapport au savoir est en connexion avec le rapport aux professeurs, l'expérience de la vie scolaire et l'exercice de langage, avec la façon dont, pour chacun, le passé imprègne le présent. Mais de telles recherches sont exigeantes : à la mesure de leurs potentialités, elles nécessitent une exploration interdisciplinaire et des croisements thématiques, associant mémoire et éduca-

tion.

nLa démarche méthodologique que j'applique à mes cours à l'université permanente de Nantes s'apparente aussi, par son enjeu temporel, à ce que j'ai appelé par ailleurs l'« histoire de vie généalogique⁸ ». Mais là, le récit d'une personne a pour projet de faire revivre ses ancêtres et c'est par leur biais qu'elle se raconte, en fin de compte, elle-même. Ici, la visée dans le temps est inverse : les récits recueillis portent majoritairement sur la propre vie de leurs auteurs, mais ils sont destinés aux générations descendantes comme certains, parmi les membres du groupe, l'ont explicitement exprimé. Je parlerai donc, pour signifier cet objectif, d'« histoire de vie générationnelle » ou plutôt, comme l'empan de la narration n'est pas celui de la vie dans son ensemble mais d'une période en particulier, de **récit biographique générationnel** ou de **biographie éducative générationnelle**.

RACONTER L'ÉCOLE⁹

« Ce qui est important pour l'auteur qui se remémore, ce n'est pas ce qu'il a vécu mais le tissu de sa remémoration, le travail de réminiscence de Pénélope. Ou bien serait-il préférable de parler du travail d'oubli de Pénélope ? »

BENJAMIN (à propos de Proust)

S'il est dit que la culture est ce qui reste quand l'écolier a tout oublié, l'école, elle, le marque profondément et affectivement, tant dans son vécu que dans son rapport au savoir. À ce titre, l'école ne s'oublie

pas et n'est jamais véritablement finie. Même ceux qui avouent ne plus trop s'en souvenir – à ce qu'ils croient – retrouvent plus ou moins rapidement mille choses la concernant. Pas toujours les « programmes officiels » au grand regret peut-être des pédagogues ou des didacticiens. Pas forcément ce que les enseignants ont tenté de leur « apprendre », pour qu'ils le « retiennent » : non, ce qu'ils ont effectivement retenu, c'est avant tout l'annexe, le contexte, l'atmosphère, l'ensemble de ce qui a accompagné l'école, les sentiments, les sensations, les impressions, les émotions, les anecdotes, les détails, les objets, les murs, les odeurs...

nC'est ainsi qu'est née l'idée de récolter, chez nos contemporains sortis depuis plusieurs années des bancs de leurs pupitres, les témoignages de leur temps d'école. Il me semble que ceci peut (pourrait) servir aux enseignants actuels pour comprendre ce qui marque l'écolier, en écoutant le devenir à long, voire très long terme, de ce qui s'est joué pour l'enfant dans la classe.

L'enseignement n'est pas qu'une technique. L'enseignement n'est pas qu'un art. C'est globalement une mission imprévisible d'une haute responsabilité dont les retombées sur la vie de l'autre ne sont pas toutes puissantes, certes, mais seront néanmoins fortement partie prenante dans l'esquisse et l'organisation de son avenir. Et cela ne se joue pas qu'en termes d'échecs ou de réussites immédiatement mesurables et visibles. Comprendre et évaluer des retombées plus lointaines, écouter les récits subjectifs – c'est-à-dire authentiques, proches du vécu –, de ceux qui y sont passés mais n'en sont pas toujours revenus, est d'un

apport considérable pour l'avancée de la connaissance, en ce domaine fondamental et fondateur pour



tous. *Olga Czerniawska, Martine Lani-Bayle, Christophe Niewiadomski et Benoît Huet.*

Dans cette double perspective, le témoignage des dix personnes s'étant inscrites au cours intitulé « Raconter l'école » présente un intérêt particulier. L'écriture des textes présentés ne s'est pas faite lors des séances, mais avec comme support premier une oralité partagée, l'écoute des uns suscitant chez les autres un rappel de ses propres souvenirs, agissant en véritable déclencheur et catalyseur de mémoire et de réflexion, marquant le passage de la démarche, pour ses participants, vers sa dimension formative. « Le récit fait l'interprétation d'un itinéraire singulier, remarque Pierre Dominicé¹⁰, mais la socialisation en groupe de chaque récit introduit le partage d'une réflexion qui peut déboucher sur une production de sens, sinon de connaissance. »

Une fois les anecdotes réveillées et racontées, les participants rédigeaient des passages chez eux, qui

étaient lus au cours suivant. Quelques-uns ont préféré n'écrire qu'à la fin. Mais l'anticipation par la parole a remarquablement servi le passage à l'écriture, l'une se réverbérant sur l'autre, et la qualité autant que la longueur des textes trahissant un contexte très fécond.

Un autre atout de ce groupe fut l'hétérogénéité des âges, mais surtout des milieux, tant familiaux et sociaux que géographiques, et des modes de scolarité suivis. Cette diversité fut naturellement porteuse de discussions, de réactions, mais aussi d'incompréhensions, parfois de plus ou moins grande tolérance. Une diversité qui s'exprima aussi dans la gamme des sentiments qui remontèrent de la famille comme de l'école – qui n'ont pas apporté à tous que des joies et des réussites. Enfin, en filigrane, des récits et à travers leurs décalages, ce sont des pans de l'histoire de l'école, et derrière du pays, qui se sont écrits. Avec ses drames, avec le poids de la guerre et de ses atrocités.

Si les récits produits, témoins de leur temps, ne sont pas tout roses car ils n'ont pas été embellis a posteriori, ils ne sont pas conjugués non plus à la mode « nostalgie du regard tourné vers le passé ». Sincères, ils n'ont pas éludé les moments difficiles, ils ont suivi les souvenirs qui remontaient au gré des associations des uns et des autres.

Ainsi, s'est construit un texte pluriel au-delà des singularités de chacun, créant une forme d'entraide à la mémoire. Celle-ci a fonctionné non seulement par écoute interposée, mais par circulation d'objets : plusieurs arrivaient aux séances le sac chargé de livres, documents, journaux, cahiers, photos, plumes ou autres encriers... Et de remonter dans le grenier, et

de fouiller dans les placards, et de brasser la poussière, et de rechercher tel ami, tel parent...

Une première liste a été faite des principaux thèmes déjà évoqués et retenus, qui a ensuite été regroupée en grandes catégories et complétée séance après séance. Cette liste finale peut servir d'indicateur générique dans ce qui aura fait marque au moins chez une, sinon plusieurs, parfois toutes les personnes du groupe. Elle figure en annexe de l'ouvrage.

Mais les catégories établies ne sont ni uniformes, ni exhaustives, et certains classements auraient pu se faire tout aussi valablement dans un autre tiroir. Elles ne sont pas non plus un but en soi, juste un repérage transitoire. L'important est de stimuler la réflexion et de continuer à la faire voyager au-delà d'un rapide état des lieux. Mais à y regarder de près, on ne peut que se laisser surprendre par ce qui persiste de l'école, (bien) après l'école... Acceptons-nous de le voir, de le réaliser? Comment le prendre en compte, dans la mise en place de nos modalités d'enseignement aujourd'hui? « Cette leçon d'enfance vaut plus par ce qu'elle nous enseigne que par ce qu'elle nous raconte. Sur l'écoulement du temps quand on a sept ans, sur les fraternités de collège, sur les préjugés des grandes personnes, sur les petits drames qui font des tragédies dont on croit plus tard qu'on ne se souvient pas », remarque Daniel Rondeau à propos de la parution des *Mémoires d'un enfant* par Jean Dutourd.

Enfin, une autre dimension de la recherche vient de l'impact imprévu que la lecture des textes suscite chez le lecteur. S'étant révélés déclencheurs d'écriture, ils réactivent les souvenirs chez le lecteur devenant écrivain, tout en provoquant par là, chez lui,

une distanciation réflexive.

De telles démarches participent d'un renversement de perspective qui se réactive dans les sciences humaines, depuis l'héritage de l'école de Chicago – auquel la Pologne a largement participé –, ainsi que de l'école de Francfort et de la Bildung allemande. Ce renversement a été récemment mis à l'honneur en France par un gigantesque travail qui a abouti à un important ouvrage : *Le Croisement des savoirs*¹¹. L'objectif est simple et considérable à la fois, quasi « révolutionnaire » eu égard à la conception des sciences classiques : le scientifique arrête de penser qu'il peut penser seul ou simplement avec des livres, des résultats d'observations ou d'enquêtes et que sa pensée sera bonne parce qu'il est un vrai scientifique distancié et objectif. Non, la recherche devient tripartite et est construite par le chercheur, certes, mais avec l'intervenant praticien, et aussi avec la personne de terrain¹² qui vit sa vie, celle dont l'expérience est étudiée (fût-elle issue des couches économiquement les plus faibles de la société).

Ce travail tripartite mis en œuvre par l'entreprise du *Croisement des savoirs* est ce qui s'appelle, selon le philosophe belge Luc Carton, « faire œuvre commune, ce qui suppose de s'intéresser à désenfouir les savoirs sociaux prudemment cachés, obturés aujourd'hui ; ce qui suppose que nous nous interrogeons sur les conditions de la démonopolisation, de la production, de la transmission et de l'utilisation de la connaissance ».

On le voit, et ne le cachons pas, l'enjeu est de taille. Il est aussi politique.

MARTINE LANI-BAYLE¹³

1. Devenu ensuite, et tout naturellement, le titre de cette revue.
2. LANI-BAYLE (M.), *L'enfant et son histoire*, Erès, 1999.
3. PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *Les Histoires de vie*, « Que sais-je » n° 2760, PUF, 1993 (96).
4. LANI-BAYLE (M.), « Histoire de vie et transmission inergénérationnelle », in revue *Éducation permanente* n° 142, 2001.
5. Cf. *L'Histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, 1996 et « La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lecture biographique des acquis de la scolarité », in *Cahier de la section des sciences de l'éducation de l'université de Genève* n° 87, novembre 1999.
6. DOMINICÉ (P.), *op. cit.*, 1996, p. 106-107.
7. Cf. JOSSO (M.-C.), (sous la direction de), *La Formation au cœur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires*, travail d'une équipe brésilienne, L'Harmattan, 2000, p. 121 et suivantes.
8. Cf. *L'Histoire de vie généalogique*, L'Harmattan, 1997 et *De femme à femme à travers les générations, histoire de vie de Caroline*

Lebon-Bayle 1827-1907, L'Harmattan, 1997.

9. Cette première expérience s'est déroulée à l'université permanente de Nantes en 1998-1999. Elle a donné lieu à la publication *Raconter l'école au cours du siècle*, L'Harmattan, 2000, document sur lequel ce texte s'appuie. Le cours de l'année suivante, *Histoires de formation. Récits croisés, écritures singulières*, sera publié fin 2001 chez l'Harmattan.
10. In *Éducation permanente* n° 138 « Les âges de la vie », p. 146, 1999. Voir aussi « La contribution de l'approche biographique à la connaissance de la formation », in *Raisons éducatives* 1/2, 1998.
11. Groupe de recherche « Quart Monde-Université » avec Michel Serres et de nombreux soutiens européens, Éditions de l'Atelier, 1999.
12. On ne « sait » jamais l'autre... C'est pourquoi on a besoin de lui, c'est pourquoi j'ai invité les étudiants participant à la recherche.
13. Professeure en sciences de l'éducation à l'université de

LES CHEMINS DE L'ÉCOLE

EN organisant ce congrès, le département de théorie de l'éducation de l'université de Lodz nous invite à réfléchir aux chemins de l'éducation et à leur dimension biographique, ainsi qu'aux enseignements que nous pouvons en tirer pour la formation des adultes.

Il est aujourd'hui courant de considérer que les parcours de formation des personnes sont constitués d'étapes, de ruptures, de rencontres qui rendent chacun de ces parcours singulier, irréductible à aucun autre.

Le temps de l'école représente une période importante dans l'évolution des individus. Ce serait une erreur de penser que l'école n'est après tout qu'un lieu de passage dont on ne garde que peu de souvenirs, un temps d'expériences assez frustres, rapidement ensevelies par d'autres expériences bien plus passionnantes.

Durant l'année universitaire 1999-2000, un groupe de douze personnes de l'université permanente de

Nantes, s'est réuni à onze reprises afin de participer à un atelier d'écriture intitulé : « Raconter l'école : mémoire et écriture. » Les travaux de ce groupe ont donné lieu depuis à une publication sous la forme d'un livre édité en France aux éditions L'Harmattan.

Je souhaiterais partager avec vous les quelques réflexions qui me sont venues suite à la lecture des textes rédigés à cette occasion.

Je traiterai aujourd'hui principalement de deux aspects :

– Tout d'abord, je m'interrogerai sur la forme et le contenu des textes rassemblés. Comment les souvenirs sont-ils relatés ? Que rapportent-ils de la vie d'écolier des auteurs ? Que pouvons-nous en dire, notamment au regard de la question de la mémoire ?

– Je m'interrogerai ensuite sur la portée de ce type de travail. L'interrogation portera, d'une part, sur le statut que la publication confère à des textes initialement destinés à nourrir une formation personnelle ; elle traitera, d'autre part, des perspectives que ce type

de travaux ouvre pour les sciences de l'éducation et de la formation.

L'ÉCRITURE DES SOUVENIRS

Je ne vais pas m'étendre ici longuement sur le processus qui a conduit de l'évocation en groupe des souvenirs à l'écriture personnelle, solitaire, des textes. Il revient aux participants et auteurs, ainsi qu'à l'animatrice de l'atelier d'écriture, de faire ce récit.

Le recours à des récits de vie ou de formation n'est pas *a priori* particulièrement original, ni nouveau. Dans leur ouvrage consacré aux « histoires de vie »¹, Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand remontent le temps à la recherche des origines du souci biographique : ils trouvent sur leur chemin les romans autobiographiques du XVIII^e et XIX^e siècle, Saint Augustin et ses *Confessions*, et vont jusqu'aux *bios* de la Grèce antique (des histoires de vie écrites apparaissent en effet dès le V^e siècle avant J.-C.).

Dans le cadre de la formation, l'appui sur les récits de vie ou les parcours scolaires des personnes s'est répandu en France et dans d'autres pays francophones depuis les années soixante-dix². Parmi les publications les plus récentes, on peut citer le livre de Pierre Dominicé, intitulé *L'histoire de vie comme processus de formation*³, dans lequel il consacre une partie à l'utilisation de la biographie éducative en formation. On peut également citer, s'agissant de la formation des enseignants, les articles de Malika Belkaid, Nicole Bliez-Sullerot ou de Yannick Mével parus en France dans la revue de recherche en sciences de l'éducation *Spirale* en 1999 (n° 24).

Relatant l'expérience d'une formation professionnelle en soins infirmiers, Monique Pfister, dans un texte paru également en 1999⁴, fait référence à l'appui sur le vécu scolaire des adultes en formation. Dans cette étude, comme dans bien d'autres, le recours aux récits de formation, aux récits de vie, répond à la volonté de mieux saisir les attentes des personnes ou d'aider ces dernières à y voir plus clair dans leurs motivations et intérêts pour la formation dans laquelle ils s'engagent.

Parfois, le souci légitime de répondre à un objectif déterminé de recherche ou de formation conduit à cadrer et orienter la production des textes. L'article de Marie-Christine Josso, Ronald Müller et Monique Pfister (1999)⁵, consacré aux « acquis expérimentiels et aux rapports entre souvenirs scolaires et reprise des études par des personnes adultes », illustre bien ce cas de figure. (p. 84-85) Dans ce type d'approche, ce que l'on gagne en pertinence, au regard de l'objectif de formation des personnes, a pour corollaire le risque d'une limitation de l'expression des personnes sur la portée de leurs diverses expériences de vie. Un des intérêts du travail réalisé à l'université permanente de Nantes sous la direction du professeur Martine Lani-Bayle réside dans l'entière liberté laissée aux auteurs pour raconter « leur école ». N'étant pas orientés, ni cadrés par une problématique trop précisément délimitée, les textes rédigés possèdent une authenticité et une originalité particulièrement intéressantes.

LA CARACTÉRISATION DES SOUVENIRS

Si je prends en considération les textes rassemblés dans le livre *Raconter l'école*, se pose la question de ce que nous apprennent ces récits. La lecture successive des dix contributions me conduit à dégager pour l'essentiel deux remarques générales.

nSouvenirs et émotions

La première remarque est la suivante : il se dégage de l'ensemble des souvenirs évoqués par les auteurs une assez nette tonalité émotionnelle. Une phrase de l'un d'entre eux résume assez bien cette impression : « Les souvenirs d'enfance mêlent indistinctement bonheur et tragédie. »

À la lecture des différents textes, cette phrase sonne très juste. On s'aperçoit effectivement que dans la presque totalité des cas, les épisodes racontés font état de manière explicite du ressenti que le narrateur a éprouvé. Je vous livre, à titre d'exemple, ces quelques phrases extraites du texte rédigé par Ginette Gerno. Punie par son professeur, l'auteur doit rendre les points de bonne conduite acquis la veille ; elle est renvoyée de sa classe et est priée de finir la matinée chez un autre professeur de l'école.

« Devant toute la classe attentive comme au spectacle, je sors du rang, rends le carton rouge des cinq points et passe la porte dignement, la tête haute. Mon cœur bat la chamade, profondément blessé car c'est la première fois, en deux ans, que je vois une élève envoyée chez un autre professeur... Et quel professeur : "C'est David contre Goliath !" Je me demande bien comment je vais être reçue par cette grande et forte femme qu'est mère Marie R., professeur principal des "troisième année", Irlandaise, en-

seignant l'anglais, le chant, le piano pour tout l'établissement. Nous aimons ses cours car c'est une musicienne et une chanteuse extraordinaire, mais Dieu qu'elle est intimidante ! » Heureusement, la suite du texte nous apprend que tout s'est très bien passé.

Cette forte empreinte émotionnelle des souvenirs scolaires avait également été relevée par Marie-Christine Josso, Ronald Müller et Monique Pfister. Dans l'article cité plus haut, ces auteurs font le constat que « bons et mauvais souvenirs, leçons positives et négatives tirées de ces expériences colorent les récits d'une affectivité intense presque toujours à l'avant-scène de la narration. » (p. 67)

Parallèlement à la prédominance de souvenirs détaillés, fortement chargés d'un point de vue émotionnel, on est conduit à relever le caractère parfois très imprécis des souvenirs portant sur les leçons, les apprentissages. M^{me} Claude Couprie écrit par exemple : « Le premier trimestre se passa sans histoire, du moins je le suppose, car il ne m'a laissé aucun souvenir particulier. Après la 9^e et la 8^e que j'ai dûes suivre sans problèmes majeurs et sans souvenir particulier, j'appris que je ne retournerai pas au cours T. à la prochaine rentrée, mais que j'allais être pensionnaire dans un établissement inconnu. » Heureuse élève pour qui les apprentissages scolaires ne sont que des formalités ! On peut, en effet, sans trop risquer de se tromper, avancer que la personne ayant rédigé ces lignes n'était pas à cet égard en butte à d'insurmontables difficultés. Les travaux de sociologues tels que Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex⁶ ou François Dubet et Danilo Martuccelli⁷ ont largement montré qu'il n'en était pas de même pour

tous les élèves.

Il ne semble pas abusif de dire que, dans la majorité des textes, le récit des souvenirs liés aux exercices scolaires remplit essentiellement une fonction de contextualisation, ces derniers constituant le fond d'activité sur lequel viennent se greffer les mille et une péripéties de la vie à l'école.

Quelques passages, toutefois, font état directement du plaisir ou de la difficulté rencontrés dans l'accomplissement des tâches scolaires, les deux étant parfois mêlés. À titre d'exemple, je pourrais vous citer les mots de M^{me} Michelle Lagrée qui rappelle, s'agissant de l'apprentissage de l'écriture, « le souvenir du tracé particulièrement laborieux du P et du R majuscules », et plus loin « ce moment de plaisir où l'encre s'installait sur la page blanche jusqu'à remplir la ligne ».

Le fait de retrouver essentiellement dans les textes des souvenirs à forte empreinte émotionnelle n'est pas véritablement une surprise. Jean-Yves et Marc Tadié expliquent très clairement dans leur ouvrage intitulé *Le Sens de la mémoire*⁸ le rôle essentiel de l'affectivité dans le processus de mémorisation. Ils précisent que ce qui importe est l'intensité de l'affect plutôt que le caractère positif ou négatif du ressenti ; les auteurs faisant remarquer au passage que les neuro-médiateurs sécrétés dans les deux cas sont d'ailleurs vraisemblablement les mêmes.

Dans les textes rassemblés sous le titre *Raconter l'école au cours du siècle*, nous trouvons des souvenirs connotés positivement et des souvenirs plus douloureux. Les souvenirs fortement marqués par la dimension affective sont relatés avec beaucoup de détails : le

contexte est généralement bien décrit, les paroles sont rapportées avec précision, et reprennent souvent vie grâce au recours au dialogue dans la narration.

On pourrait s'étonner que des personnes puissent retrouver des souvenirs aussi nets quarante, cinquante ou soixante ans après. Jean-Yves et Marc Tadié expliquent dans leur ouvrage que la précision d'un souvenir dépend du contexte dans lequel la mise en mémoire a eu lieu : « Parfois, j'acquies un souvenir d'un contexte général, par exemple de la chambre où j'apprenais mes leçons, de la classe où je me rendais ou de l'aspect d'une rue empruntée chaque jour, mais les détails exacts ne sont pas engrammes. En revanche, ces derniers sont beaucoup plus présents et précis dans le contexte d'un souvenir acquis par stimulus affectif : chaque perception du monde extérieur entraîne en nous une impression d'intensité variable, agréable ou désagréable, chargée donc d'affect. » (p. 117)

Il existerait ainsi une mémoire affective, qui serait « celle qui nous fait éprouver, à l'évocation d'un souvenir, un sentiment, une impression, une sensation. » (p. 177) Il me semble que c'est cette mémoire qui a beaucoup été sollicitée dans le travail réalisé lors de l'atelier d'écriture.

n L'approfondissement de l'analyse

Revenons à l'expression par les auteurs de leurs souvenirs d'écolier. Je ne pense pas être la seule personne à avoir ressenti, à la lecture des textes, que l'intérêt de cet ouvrage dépassait le simple plaisir de la découverte de « l'école des autres ».

Si on cherche à comprendre ce qui fonde cet inté-

rêt, on est conduit à aller étudier de manière plus approfondie les récits. Mais c'est à ce moment que surgit une difficulté méthodologique. Comment pouvons-nous analyser ceux-ci ?

Une approche strictement thématique du contenu nous donne bien une liste des thèmes abordés par les auteurs. Mais le recueil des quelque quatre-vingt-dix-sept sujets différents, évoquant les différentes sortes d'écoles, la vie en classe, les pratiques accompagnant l'école, les objets ou les événements extérieurs à l'école, ne nous permet pas de comprendre comment est organisée la narration, ni pourquoi cela nous intéresse. Ce n'est, en effet, sans doute pas un thème en soi qui nous émeut, mais la façon dont il est mis en scène dans l'évocation d'un souvenir avec son contexte matériel et émotionnel. Chaque souvenir rapporté se présente au lecteur comme multidimensionnel et « résiste » au regard trop analytique qui, finalement, l'atomiserait et l'assècherait.

Je pense que l'on a tout à gagner à aborder ces textes avec un regard davantage porté par une approche phénoménologique que par une approche analytique qui sous-tend nombre d'analyses de contenus. Quand j'utilise l'expression d'approche phénoménologique, c'est très simplement, et modestement, sans convoquer Husserl, Heidegger ou Merleau-Ponty. Je veux simplement dire que l'attention doit se concentrer sur ce qui s'est joué dans les situations, « le cours d'action », pour reprendre un concept cher à Jacques Theureau,⁹ et ce que cela a déclenché chez les auteurs.

LA RECONSTRUCTION NARRATIVE DES SOU-

VENIRS

Ce qui fait que les souvenirs racontés nous intéressent en tant que lecteurs est moins dû à la particularité et l'originalité des situations et des événements évoqués, qu'à la manière dont ils sont mis en scène dans le récit afin de nous restituer leur dimension affective. Il s'agit là de la seconde remarque annoncée plus haut.

n Tous les souvenirs ne mentionnent pas les émotions et les sentiments

Je voudrais préalablement souligner que si j'ai beaucoup insisté sur la présence de la dimension affective dans l'exposé des souvenirs, cela ne veut pas dire que les récits entiers soient submergés d'émotion et de sentiment. Il n'en est pas moins très clair, à mon sens, que le travail d'écriture a permis aux auteurs d'associer aux souvenirs les plus vifs, chargés d'émotion, d'autres souvenirs plus factuels, exhumés et reconstruits afin d'assurer la continuité du récit.

On peut ainsi formuler deux hypothèses :

Première hypothèse : dans le travail de remémoration, les premiers souvenirs à se constituer sont ceux qui correspondent à des situations mises en mémoire avec une forte valence affective.

Seconde hypothèse : dans le travail de mise en forme narrative, les souvenirs les moins chargés d'affectivité n'ont pu être réactivés qu'à l'aide de procédés tels que l'association et le recours à des données extérieures (notamment les données chronologiques et les traces matérielles : repères historiques, objets,

écrits).

Seule une étude s'appuyant sur des entretiens avec les auteurs peut valider ou infirmer ces hypothèses. Ce travail n'a pas encore été entrepris, sans doute mériterait-il de l'être.

On pourrait éventuellement se fonder aussi sur une forme de validation théorique. On trouverait aisément dans l'ouvrage déjà cité de Jean-Yves et Marc Tadié sur *Le Sens de la mémoire*, ou dans les travaux de Martine Lani-Bayle¹⁰, ou encore dans le superbe travail de Paul Ricœur intitulé *Temps et récit*¹¹ de nombreux éléments permettant de discuter ces deux hypothèses. Mais il me semble que la signification profonde de ce travail de remémoration et du processus qui s'est mis en œuvre ne peut être comprise qu'à travers un travail avec les auteurs des textes eux-mêmes.

n L'opération de « mise en intrigue » des souvenirs

Le fait que l'on ne puisse rien dire à la seule lecture des récits des significations de ce travail pour les personnes qui l'ont réalisé, ne nous empêche absolument pas d'avancer sur la question des fondements de l'intérêt que nous trouvons à les lire.

Le cadre développé par Paul Ricœur sous l'appellation de triple *mimèsis* me semble à cet égard particulièrement pertinent. Il nous offre effectivement plusieurs clés permettant de clarifier le statut de ces textes de souvenirs. En nous rappelant que la mise en intrigue, la *mimèsis* II, qui constitue le cœur de l'entreprise de narration, dépend d'un amont, la *mimèsis* I, constitué par les valeurs, la pré-compréhension du monde de l'action par l'auteur, il relativise

la pertinence de la question de la véracité des faits rapportés.

Les textes rédigés l'ont, en effet, été longtemps après les faits ; les personnes ont évidemment beaucoup évolué. Nous savons que notre mémoire est en mutation constante. Paul Valéry écrivait dans ses *Cahiers* que « chaque nouvelle impression impose au système de la mémoire une déformation que nous ne voyons pas ; il a été altéré ». Il serait donc illusoire de penser que les souvenirs couchés sur le papier fondent leur authenticité sur une hypothétique objectivité au regard des événements passés. Celle-ci relève plutôt de l'adéquation de leur mise en intrigue avec les valeurs portées par les auteurs, avec la pré-compréhension qu'ils ont du monde de l'action au moment où les souvenirs sont réactivés et racontés.

1. *Mimèsis* II

Dire que l'écriture des souvenirs constitue une opération de « mise en intrigue » n'est pas un vain mot. Je prendrai comme illustration le texte de M^{me} Couprie et en particulier la longue partie qu'elle consacre à l'expérience du pensionnat.

Comment ce récit est-il structuré ?

Épisodes racontés	Ce qui se joue dans le texte :
La description des lieux	La mise en place du contexte
La présentation de la tenue vestimentaire de l'époque	

Épisodes racontés	Ce qui se joue
Le récit de l'organisation et des pratiques matinales L'exposé de la place des pratiques religieuses dans la vie des pensionnaires	La restitution de l'ambiance dans laquelle se situent les événements
Le récit des tracasseries et brimades imposées par son « ennemie »	L'exposé des épreuves, de la découverte de la méchanceté

n Vient enfin le récit des moments réconfortants

Épisodes racontés	Ce qui se joue
L'amitié pour Monique, « une grande de 3 ^e »	L'apparition de la « sauveuse », qui redonne un goût moins amer à l'existence
Les visites chez les amis de ses parents	Les distractions bienvenues dans la vie de pensionnaire, les menus plaisirs
Les visites du grand-père	
Les promenades	
Les spectacles montés par les élèves	La découverte
	Le rêve, l'émotion
La « cérémonie » du bain	La distraction, l'amuse-

Il est difficile de penser que cette organisation du récit est la transcription chronologiquement fidèle de l'émergence des souvenirs au moment du travail de remémoration. Il y a bien une reprise narrative de ces souvenirs qui contribue à restituer au lecteur la dimension tragique que peut revêtir l'expérience de la vie dans un pensionnat pour une enfant de 9 ans dans la première partie du XX^e siècle.

Ce travail de configuration opéré dans le cadre de la *mimèsis* II, ne prend tout son sens que dans sa relation au troisième temps de la *mimèsis*, la *mimèsis* III, opérée par l'acte de lecture. La prise en compte de cette transition permet de discuter la pertinence de la publication de tels récits d'expérience.

OUVERTURES

n L'hypothèse du « témoignage formateur »

Pour Paul Ricœur: « Ce qui est communiqué, en dernière instance, c'est, par-delà le sens d'une œuvre, le monde qu'elle projette et qui en constitue l'horizon. [...] Le terme d'horizon et celui, corrélatif, de monde paraissent ainsi deux fois dans la définition suggérée plus haut de *mimèsis* III: intersection entre le monde du texte et le monde de l'auditeur ou du lecteur. » (p. 146-147)

Sans doute est-ce dans cette intersection que réside la clé de la résonance qui opère à la lecture des récits. Pour reprendre des termes utilisés par Paul Ricœur, les textes interrogent notre pré-compréhension du monde et contribuent à la « reconfigurer ». Le

constat de la similarité ou de la distance des expériences, l'agacement ou l'émotion suscités par la découverte de ces récits de vie scolaire amènent le lecteur à interroger son propre parcours. Certaines personnes éprouvent ainsi le besoin de prendre à leur tour la plume pour retravailler leurs propres expériences.

Dans le cadre des formations classiques, dites « formelles » ou « scolaires », avec des élèves, enfants ou adolescents, on peut aisément imaginer que ces textes puissent servir de support à une réflexion sur l'évolution de l'école, sur leur perception de l'école et sur l'expression du ressenti lié à leur scolarité. Support de l'autoréflexion sur leurs expériences et de la confrontation aux expériences d'autres élèves, le travail sur un tel livre pourrait, sans doute, contribuer à clarifier pour chacun ses attentes vis-à-vis de l'école.

nL'apport des récits de formation à l'histoire de l'éducation

La question de l'intérêt de ce type de témoignages pour l'histoire de l'éducation se pose. Dans quelle mesure peut-on prendre en considération des récits écrits, pour certains, longtemps après les faits, quand on sait, je l'ai signalé plus haut, la propension naturelle de la mémoire à faire évoluer nos souvenirs ? Comment peut-on accorder quelque crédit aux événements relatés dans des récits fortement marqués par la dimension affective, quand on sait comment l'intensité des affects modifie notre perception ?

Une réponse possible, et très classique, à ces interrogations consiste à prendre soin de croiser ces témoignages à d'autres sources (témoignages portant sur la

même période, confrontation à des documents d'archives, etc.). Cette démarche commune aux approches historiques permet ainsi de constituer les faits sur lesquels se construit une histoire de l'éducation.

Mais il existe aussi des arguments qui montrent que ces témoignages peuvent être considérés dans le cadre de l'historiographie pour leur valeur singulière. Dans le chapitre intitulé « Plaidoyers pour le récit » de son ouvrage *Temps et récit*, Paul Ricoeur présente différents arguments narrativistes qui s'appuient sur la critique de l'historicisme, et explique : « Si la pratique de l'historien dément la thèse extrême selon laquelle seules existent les choses individuelles et parmi elles des personnes, elle ne justifie pas non plus la thèse réaliste selon laquelle toute action humaine implique une référence tacite à quelque fait social ou institutionnel, de caractère général, et se trouve suffisamment expliquée, quand on a explicité cette référence institutionnelle. » (p. 273.)

S'il est exact que l'histoire, avec son caractère général, ne peut prétendre rendre compte de la totalité de la vie des personnes, il est également exact que le récit d'une vie ne peut prétendre, à elle seule, représenter l'histoire d'une société.

Sans aller plus avant dans ce débat longuement développé par Paul Ricoeur, je dirais que chacune des deux approches nous permet d'accéder à des données différentes et complémentaires. Après tout, découvrir comment une personne a vécu des pratiques dans un contexte historique, n'est pas dénué d'intérêt. J'ai par exemple le sentiment d'en avoir autant appris sur l'évolution de l'éducation physique en France au XX^e siècle en lisant le récit que Jacques Thibault a fait

de son itinéraire de formation et professionnel¹² qu'en lisant les travaux plus classiques des historiens.

Une histoire sociale – ou une sociologie historique – ne peut se passer de la connaissance des significations des événements pour les personnes qui les vivent. Les sciences de l'éducation et de la formation, elles aussi, ont, me semble-t-il, tout à gagner à ne pas oublier de considérer avec la plus grande attention les significations que les personnes accordent à leur vécu scolaire ou professionnel.

BENOÎT HUET¹³

1. *Les histoires de vie*, PUF, 1996.

2. Cf. Delory-Monberger (C.), *Les Histoires de vie. De l'inven-*

tion de soi au projet de formation, chap. IV : « Les histoires de vie en formation : la reconstruction du sujet », Anthropos, 2000.

3. L'Harmattan, 1996.

4. Dans le n° 87 des *Cahiers de la section des sciences de l'éducation* de l'université de Genève, 1999.

5. *Ibidem*.

6. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, A. Colin, 1992 et *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, A. Colin, 1998.

7. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, 1996.

8. Gallimard, 1999.

9. LANG (P), *Le cours d'action. Analyse sémio-logique*, 1992.

10. *L'histoire de vie généalogique*, L'Harmattan, 1997.

11. Trois tomes, Seuil, 1983, 1984, 1985.

12. *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique*, AFRAPS, 1992.

RACONTER L'ÉCOLE... SELON SON STATUT SCOLAIRE

LA RECHERCHE que je développe actuellement porte sur l'image de soi chez les écoliers en fin de primaire : je m'intéresse à la façon dont les enfants habitent leur statut d'écolier alors qu'ils viennent de traverser différentes classes du primaire et ont ainsi pu se familiariser avec la réussite et/ou l'échec scolaire.



Cette communication va lier ce travail de recherche et le livre *Raconter l'école au cours du siècle*¹. Ce livre est un recueil de textes issu d'un atelier d'écriture animé par Martine Lani-Bayle à l'université permanente de Nantes sur le thème : « Raconter l'école ». Cet atelier se proposait « de susciter et de recueillir des récits écrits sur le thème de l'école qui pourront concerner ce que nous pouvons en dire à partir des quatre grandes périodes formatrices de la vie : enfant, étudiant, parent et grand-parent ».

J'ai cherché à étudier si, dans ces textes, resser-

taient des éléments explicites ou implicites quant au statut scolaire des auteurs : comment ces auteurs se percevaient-ils dans leur statut d'élève ?

ANECDOTES ET SAVOIRS SCOLAIRES

Dans ce livre, je m'attendais à trouver un grand nombre d'informations sur le vécu scolaire de ces adultes qui ont un jour été scolarisés. De plus, le premier récit remontant aux années trente, je me réjouissais de pouvoir extraire quelques « marqueurs » participant à la construction de l'image d'un sujet-élève. « Marqueurs atemporels » qui participent toujours en ce début de millénaire, c'est-à-dire soixante-dix ans après le premier texte, à la construction de l'image d'un sujet-élève ou bien « marqueurs spécifiques » d'une époque qui ne participent à la construction de cette image scolaire que dans un contexte spatio-temporel précis.

Malheureusement, ces récits sont, certes, enrichis-

sants, mais les narrateurs sont assez pudiques lorsqu'il s'agit de dévoiler leur vie privée d'écolier. Les adultes se souviennent ou veulent se souvenir plus aisément des anecdotes et des à-côtés, que du contenu de l'enseignement, voire de leurs ressentis ou de leurs réactions quant à leurs résultats scolaires. Ceci rejoint ce que souligne Christiane Chessex-Viguet (p. 7) dans l'introduction de ce livre lorsqu'elle écrit : « On trouve un écolier de chair et d'os qui, lorsqu'on lui donne la parole, témoigne aussi que, dans l'espace de la classe, il s'agit de sentiments plutôt que de raison. » D'ailleurs, certains auteurs s'en sont eux-mêmes rendus compte lors de la rédaction de leur texte. Par exemple, Annick-Françoise (p. 104) : « Il est curieux que j'en garde un souvenir si précis, alors que les leçons de français, calcul et grammaire qui se succédaient ne m'ont laissé que si peu de traces [...] Je reste un peu gênée de préférer, dans mon souvenir, mon putois et mes bottines à l'histoire et la géographie. » Ou encore Claude (p. 23) : « De mes passages successifs dans différents établissements scolaires, ma mémoire semble n'avoir voulu retenir que des anecdotes qui n'ont que peu de rapport avec l'enseignement que l'on m'y prodiguait. » Lors d'une discussion collective avec quelques auteurs du livre, nous sommes revenus sur cette notion de trace. Certains ont avancé que la trace de leur vécu scolaire est justement qu'il n'y a pas de trace. Gina s'est alors interrogée : « Mais est-ce parce qu'il n'y a pas de trace que ça s'est bien passé ? » Seuls les événements négatifs laisseraient-ils des traces ? Ceci a d'ailleurs amené Yves à ajouter : « On s'est peut-être efforcés à tous moments d'être heureux ! »

HEUREUX D'ÊTRE DES ÉCOLIERS

Cette notion de bonheur est prégnante tout au long du livre. En effet, parallèlement à cette absence de renseignement quant au lien entre le vécu scolaire et les apprentissages, j'ai ressenti une volonté de la part des auteurs de vouloir louer les mérites de l'école. Même s'il arrive à un ancien élève d'avoir de fâcheux souvenirs à propos d'une demoiselle un peu autoritaire qui lui aurait fait la classe, cet élève, aujourd'hui adulte, cherche à compenser ce sentiment de mal-être alors éprouvé en trouvant une justification voire un bénéfice à un tel acte.

Claude (p. 49) : « Je faisais partie des grandes et tombais sous la férule de cette chère miss T. [...] Sa sévérité était légendaire et la plupart d'entre nous n'entrions pas dans sa classe sans appréhension. » Un peu plus loin, Claude ajoute (p. 50) : « Je sais que je lui dois beaucoup. [...] Elle faisait de nous des jeunes filles "musclées" moralement et conscientes de leurs devoirs et de leurs responsabilités. [...] En tout cas, il est certain que je lui dois aussi une grande partie de ce que je sais encore et le goût d'apprendre ce que je ne sais pas encore. » Toujours Claude (p. 84) : « Plus tard, malgré l'esprit tatillon de certaines religieuses et leur manque de chaleur humaine, je les estimais quand même pour leur enseignement qui me fut fort utile dans ma vie. » Ou encore Michelle (p. 125) : « À l'égard de nos maîtres, nous nourrissions un absolu respect et une admiration profonde. »

Les sentiments de reconnaissance que les anciens élèves éprouvent à l'égard de leurs enseignants sont tellement détaillés que les quelques déconvenues su-

bies sont peu développées. S'ensuit de temps à autre une certaine apologie du système éducatif et de ses représentants qui me laisse quelque peu dubitative, puisque encore aujourd'hui on cherche toujours à améliorer ce système.

Seul le dernier récit m'est apparu d'emblée plus intrigant quant à la façon dont cette ancienne élève vivait sa scolarité. Elle commente dans son récit les conséquences néfastes que son jeu préféré surnommé « saute-moutons » a pu avoir sur sa vie d'adulte.

Françoise O.² (p. 183) : « Ce jeu consistait à sauter par-dessus l'obstacle que représentait le fait d'apprendre ses leçons [...] tout en évitant la catastrophe, à savoir récolter un zéro tout au long de l'année. Voilà pourquoi j'ai raté mon bac. Car mon bagage scolaire avait une certaine similitude avec le fromage de gruyère. Il avait des trous... Et pourtant c'est un excellent fromage ! » Ainsi, il faut arriver à la fin du livre pour qu'une ancienne élève ose enfin se dévoiler et nous en dire un peu plus long sur sa condition de mauvaise élève.

Pourtant l'intitulé (p. 185) de cet atelier d'écriture ne laissait en rien supposer qu'il s'agissait de raconter l'école à travers des souvenirs joyeux : « L'école, lieu où ont été vécus tant d'apprentissages et de découvertes, même lointaine et oubliée, ne reste-t-elle pas toujours un peu en nous ? Qu'en subsiste-t-il dans notre mémoire ? Et si nous souhaitions faire revivre souvenirs et émotions, espoirs et désillusions, efforts et joies, petits drames et succès, les partager, les décrire et pourquoi pas les écrire, histoire de les raconter, à personne ou à tout le monde ? »

La vision résolument positive de l'école véhiculée

dans les récits de l'école m'a longtemps interpellée et j'ai trouvé regrettable que seules les bonnes expériences purement scolaires soient rapportées et toutes les mésaventures évincées. Par exemple, Simone se souvient très bien du sujet d'une rédaction qui lui valut 10/10, alors qu'elle ne nous dit rien sur son année de 4^e qu'elle redoubla (p. 149) : « Vous allez, avec quelqu'un de votre famille, en visite au cimetière. Jubilation ! Tant de choses à raconter. Le cimetière, le mien, c'était un grand cimetière de ville avec ses allées larges et bien tracées recouvertes de gravier [...] (p. 152) Cette année-là, le proviseur dit à mes parents : "[...] Elle doit redoubler." J'ai découvert l'humiliation. Mon année de 3^e me fit oublier cette déconvenue. Ce fut une année de rêve ! »

De même, Claude est capable de détailler le sujet d'une composition pour laquelle elle eut la meilleure note de sa classe mais en revanche, lorsqu'elle parle du redoublement de sa 6^e et de sa 5^e, il n'y a aucun commentaire (p. 49) : « Je dus redoubler ma 6^e [...] je ne pus terminer ma 5^e et, une fois encore, je dus redoubler. » De telles expériences, que l'on sait peu banales dans la vie d'un écolier, me paraissent trop rapidement abordées, voire volontairement seulement effleurées !

Je ne pense pourtant pas que l'on puisse oublier délibérément une telle expérience. Qu'on veuille la taire est plus compréhensible. Redoublement est synonyme d'échec officialisé, de honte vis-à-vis de ses camarades et d'humiliation lorsqu'on se retrouve parmi des « plus petits » que soi.

Ainsi, les mauvaises expériences scolaires, si elles ne sont pas passées sous silence, sont trop rapidement

exposées dans cet ouvrage pour laisser place à une image très positiviste de l'école, comme si on ne pouvait pas y toucher et quoi que l'élève ait vécu d'agréable ou de désagréable à l'intérieur des murs de son école, cela ne pouvait être que bénéfique à long terme.

Les auteurs de ce livre ont été pour la majorité d'entre eux enseignants et il leur est sans doute difficile de dénigrer sciemment un système dans lequel ils se sont enrôlés pendant toute leur vie professionnelle et qu'ils ont décidé de fréquenter encore une fois à la retraite (rappelons que ces textes ont été écrits lors de séances à l'université permanente). Ou alors est-ce une volonté des auteurs de ne vouloir se souvenir que des réussites scolaires pour toujours préserver cette fameuse estime de soi ? L'élève, une fois devenu adulte, n'a-t-il encore pas acquis un regard objectif pour narrer son vécu scolaire ?

QUELQUES EXPÉRIENCES SCOLAIRES NÉGATIVES

Toujours est-il que les quelques tribulations qui nous sont rapportées sont très courtes et relativisées par des petites phrases qui tempèrent ce que vient d'annoncer l'auteur.

Annick-Françoise (p. 105) : « Il est vrai que j'étais paresseuse, fantasque, étourdie et, paraît-il, une meneuse, dans l'agitation et l'indiscipline. Cela me paraît difficile à croire. » Ceci fait résonance avec mes travaux précédents³ où j'ai découvert que les élèves moyens et en difficultés, au primaire, ont tendance à relativiser leur statut scolaire pour se juger meilleurs

qu'ils ne le sont en réalité.

Ce qui m'interpelle ici est que nous avons à faire à des adultes.

COMMENT DEVIENT-ON BON ÉLÈVE ?

Mais si le statut scolaire est relativisé, c'est peut-être aussi parce qu'il est très changeant d'une année sur l'autre, voire aléatoire. Annick-Françoise explique comment elle est devenue bonne élève suite à un simple changement d'établissement (p. 112) : « La mauvaise réputation que j'avais à Guist'hau ne m'avait pas suivie [...] je devins bonne élève. » Dans cette même optique, j'ai relevé lors des Rencontres 2000 qui se sont déroulées à Nantes qu'Albert Jacquard⁴ avait vécu cette même expérience surprenante : « J'étais mauvais quand j'étais au lycée. Puis l'année suivante, j'ai changé de lycée et on m'a demandé en quoi j'étais bon. J'ai répondu en tout sauf en gym. Et je suis devenu bon en tout sauf en gym ! »

Ceci fait, une fois de plus, référence aux intéressants, mais controversés, travaux de Rosenthal et Jacobson⁵. Pour ces auteurs, la réussite scolaire d'un enfant dépendrait plus du désir du maître que de celui de l'élève. Par ses interactions, stimulations ou inhibitions, l'enseignant induirait en fait les réponses des élèves. En effet, si un maître pense qu'un élève est bon, il s'attendra à ce que le jeune ait de bons résultats et s'adressera à lui d'une manière différente, avec une attitude particulièrement bienveillante, susceptible de le mettre en confiance, soutenant ses efforts et mettant ses difficultés ou ses échecs sur le compte d'une faiblesse passagère, facilement rattrapable. Il

existerait un rapport direct entre le succès des élèves et le comportement psychologique et effectif des enseignants vis-à-vis de cet éventuel succès. Ainsi, un pronostic positif émis même au hasard, conditionne l'attente du maître de telle sorte que son comportement influence positivement le développement des enfants. Les maîtres, convaincus de la capacité des élèves, s'adresseraient à eux d'une manière différente. Les attentes des maîtres sont donc importantes dans la relation éducative et un enseignant aurait alors un pouvoir considérable : lorsqu'il décréterait qu'un élève est bon, il agirait envers lui comme s'il était bon et amènerait l'élève à modifier ses propres comportements pour qu'il se montre digne de l'image que le maître a de lui. Les auteurs parlent d'« effet Pygmalion » ou de prophétie auto-créatrice, pour caractériser cet effet d'attente et soulignent à quel point l'image que l'on peut se faire de quelqu'un et qu'on lui communique, le plus souvent à notre insu, détermine les réponses que l'on obtient de lui et son évolution.

CES INDICES QUI DÉTERMINENT UN STATUT SCOLAIRE

Mais sur quoi se basent donc les narrateurs du livre *Raconter l'école* pour définir leur statut scolaire qui, comme nous l'avons vu, peut changer ou être relativisé d'une année sur l'autre ?

Différents indices s'offrent aux anciens élèves. Certains s'attribuent un niveau scolaire selon les notes ou les lettres obtenues aux devoirs : Raymonde (p. 175) : « J'aurai [...] 15/20. Miracle, je suis deve-

nue bonne en français. » Jacqueline (p. 63) : « Bientôt des "B" à l'encre rouge dans la marge de notre cahier allaient nous combler d'aise. »

Ce procédé était déjà le plus répandu pour s'évaluer en tant qu'élève. Il demeure toujours d'actualité ; en témoigne l'excitation des élèves lors de la remise des devoirs et le téléphone arabe qui s'ensuit, pour que chacun puisse prendre connaissance des notes de tous ses camarades de classe.

D'autres élèves, moins nombreux, s'appuient sur leur rang dans la classe : Ginette (p. 90) : « Depuis le CP, ayant toujours eu la première place sans effort [...]. » D'autres, se réfèrent encore à des souvenirs précis pour affirmer par exemple qu'ils étaient des enfants précoces : Yves (p. 141) : « Le père Noël, mal informé, attribua au cousin plus âgé de deux ans un dictionnaire Larousse, immédiatement convoité par le petit orphelin dont la précocité prend en défaut ces adultes qui parlent beaucoup et n'écoutent pas. » Ou Claude (p. 49) : « Après avoir été une enfant plutôt précocée... » Pour d'autres encore, comme Françoise C. qui était bonne élève, c'était comme ça, un point c'est tout (p. 179) : « Dans ma famille, on naît intelligent. »

Ainsi donc, selon les élèves et leurs personnalités, les indices qui permettent de se situer dans la classe varient.

Il en est de même pour les responsables des résultats scolaires. En effet, les adultes ne s'adjugent pas systématiquement leurs succès ou insuccès scolaires et tiennent quelquefois les enseignants pour responsables de leurs échecs, mais aussi de leurs réussites. Ainsi, Raymonde nous explique (p. 175) : « Ces

bonnes notes, je les ai eues grâce à ce professeur qui a su, par ses choix, ses qualités pédagogiques, me faire prendre goût au français. » Un peu plus loin elle insiste : « Dès la seconde, je redeviendrai mauvaise. Le professeur est sec, intransigeant, il me paralyse et je ne sais plus quoi écrire ». Par ce point de vue un peu extrémiste, seul le professeur répond des résultats de l'élève, ce qui déresponsabilise totalement ce dernier.

EN GUISE DE CONCLUSION

J'en terminerai ici sur la façon dont les auteurs du livre se percevaient dans leur statut d'écopier. Travailler à partir d'un recueil de données écrit par des adultes censés avoir pris du recul sur leur vécu scolaire, et non plus seulement avec des enfants, m'a permis d'approfondir cette notion d'image de soi chez les élèves qui peut être positive, négative, voire les

deux à la fois et pas toujours consonante avec la scolarité globale de l'enfant.

Il est enrichissant d'étudier cette notion avec des adultes et de chercher, après les anecdotes premières qui leur viennent à l'esprit sur leur scolarité, à faire le lien entre leur vécu scolaire et leurs apprentissages.

MARIE-ANNE LOIRAT⁶

1. LANI-BAYLE (M.) (coordination), L'Harmattan, Paris, 2000.
2. Qui ne fait d'ailleurs pas partie du groupe de recueil des textes.
3. *Image de soi, image d'un bon et d'un mauvais écolier chez des élèves de CM2 selon leurs statuts scolaires*, mémoire de DEA, université de Nantes, 1999.
4. Séminaire : « Les savoirs de résistance. »
5. ROSENTHAL (R.A.) et JACOBSON (L.), *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1973.



UNE LECTURE DE MAUVAISE FOI

J'AVAIS fini de lire l'ouvrage depuis quelques semaines déjà. Aux aurores, je m'efforçais encore de construire une réflexion, les yeux mi-ouverts, j'essayais en vain de dégourdir mon esprit afin que celui-ci daigne se mettre au travail, qu'il ne me laisse pas bredouille. Surtout qu'il ne me laisse pas bredouille, de grâce, qu'il coupe des cheveux en quatre, en huit et plus si l'envie lui prend, mais, par pitié, qu'il ne me laisse pas bredouille. Quel sombre pêcheur ne suis-je pas devenu ! Voilà que je débarquais dans cet ouvrage, à l'assaut de l'analyse. Comme je l'exprimerai plus tard, j'ai eu un étrange sentiment à l'égard de l'ouvrage, celui d'être un étranger. Être étranger lorsque l'on est lecteur est très désagréable, mais il est toujours possible de fuir. Cependant, dès lors qu'il fallut que je revêtisse une parure de chercheur pour orchestrer quelques tirades, mon malaise n'eut de cesse de croître. Qu'allais-je croasser d'intelligent ? Sans doute fut-il bon que mes haut-le-cœur s'ex-

primassent avant que je ne m'aventurasse dans ce périlleux exercice.

Le souvenir et la liberté, ainsi ai-je intitulé ce paragraphe. Il y a dans le souvenir, comme un formidable fil qui permet aux générations de tisser des liens, de créer un collectif. En prenant l'exemple du souvenir de la seconde guerre mondiale en Pologne, traumatisme encore brûlant dans ce pays où, pourtant, l'hiver est si rude, je me demandais : « Quelle est la place du souvenir dans notre société ? » Ne dit-on pas de notre société qu'elle fait l'apologie du développement de l'individu ? Pour ma part, je pense qu'elle le fait. L'école républicaine, quoiqu'un peu délavée, n'est-elle pas le lieu où l'on élève en arrachant aux particularismes ? Pour en revenir au souvenir, lorsque l'on va raconter l'école, je pense que ce n'est pas tant l'histoire qui est exprimée que le souvenir. Il y a dans cette distinction une autre question que celle de la fidélité à l'événement. Pour moi, l'histoire et le souvenir ne portent pas la même charge d'émotion, ni en quan-

tité, ni en qualité. Il y a dans cet ouvrage, de l'émotion. De l'émotion travaillée, certes; du témoignage, probablement. Et il y a moi, François Texier, qui, accablé par le poids de la science, n'a ni l'envie de se laisser attendrir par les doux ou moins doux souvenirs, ni l'envie de cultiver mon scepticisme à l'égard des démarches biographiques en sciences de l'éducation. Voilà dans quel esprit je me suis lancé dans l'analyse de l'ouvrage *Raconter l'école au cours du siècle*.

Après la lecture de cet ouvrage, j'ai couché sur le papier mes premières impressions. La part de l'anecdotique dans ce livre m'a interrogé: elle laissait transparaître une volonté de complicité entre l'auteur et son lecteur. Or, le décalage générationnel qui me séparait des auteurs ne permettait une telle complicité, d'où mon sentiment d'exclusion. Ainsi, je me demandais si le texte ne jouait pas sur l'émotion des souvenirs, davantage que sur une émotion par la forme écrite. Cette hypothèse se précise avec l'examen de la ponctuation, laquelle me semble symptomatique de cette difficulté. En effet, les auteurs usent et abusent des points d'exclamation, tout comme des points de suspension. Cette inflation voudrait traduire le « caché » du texte, caché qui est probablement l'émotion même des souvenirs relatés. Devant cette difficulté, les auteurs utilisent la ponctuation de sorte qu'ils ne cessent de s'exclamer ou de s'évader (! ! ! ...) sans que je puisse comprendre pourquoi. Ainsi, je dirai que ce livre ne manque pas de paysages émotionnels à visiter, mais il m'est très difficile de m'y rendre faute d'avoir mes fidèles chauffeurs: les mots.

Certains passages de l'ouvrage s'appuient sur l'anecdotique pour aller chercher le suc du plaisir de

l'école. Même si ce but est difficile à atteindre, les auteurs s'appuient adroitement sur les anecdotes pour faire un produit public à partir d'expériences personnelles.

La volonté de ne pas porter de regard critique sur le vécu raconté m'a posé quelques problèmes. En effet, j'assistais à la description de faits que l'auteur n'appréciait pas sans qu'il ne le dise pour le lecteur: une narration naïve. Il m'a semblé que cette naïveté nuisait parfois à la pertinence de l'ouvrage car elle condamnait le texte à une juxtaposition d'anecdotes. Ainsi, je reste sur ma faim à la lecture de certains passages.

L'anecdotique perturbe le texte d'autres manières aussi, notamment en ce qui concerne l'usage de la ponctuation. Par exemple: « La vie de pensionnaire ne fut pas drôle, les premiers jours! » (p. 30) Le point d'exclamation dénude totalement cette phrase de son caractère tragique. Dans ce texte nombre de points d'exclamation viennent renverser les significations catastrophiques des événements pour les transformer en anecdotes dont l'auteur ne peut s'empêcher de savourer les exquis parfums en les écrivant. Parfois, le style laisse croire au lecteur que l'auteur va faire une critique de l'expérience, comme dans l'exemple ci-dessus; or il n'est en rien. Je pense que l'ouvrage n'élucide pas clairement la question suivante: entre objectivité, subjectivité et naïveté, il y a, me semble-t-il, un effort de positionnement à faire.

La vie scolaire est remplie d'émotion. Les liens et les relations ont de l'importance pour l'élève surtout lorsque celui-ci est interne. Il y a dans l'exercice d'écriture biographique une problématique très difficile à gérer: socialiser sa vie. Les émotions ne peuvent

se raconter, elles s'écrivent. L'exercice d'écriture est ambigu à ce niveau car il est traître. Le texte est difficile à saisir car le ressenti est difficile à écrire. Dans cette perspective, il me semble important d'user des stratagèmes littéraires au lieu de chercher à enfermer les émotions dans des phrases trop convenues. Je pense que, sur ce plan de l'émotion, les mécanismes de narration sont fondamentalement différents entre l'écrit socialisé, l'écrit personnel et l'oral. Sans vouloir prétendre que seuls les écrivains peuvent transmettre de l'émotion – et je ne suis pas écrivain – je pense qu'il y a quelque chose de cruel dans l'écriture : on ne peut pas décrire l'émotion, on ne peut que l'écrire.

J'ai été de mauvaise foi, sans doute, un peu. J'ai essayé d'élucider le pourquoi de mes premiers sentiments. Peut-être ai-je tort et me suis-je trompé sur toute la ligne ? Mais je pense que l'important est ailleurs. Cet ouvrage m'a permis de découvrir qu'il ne suffisait pas de raconter l'école du début du siècle pour la comprendre. Il ne suffit pas de raconter pour devenir soi-même le prolongement de l'histoire. Il ne suffit pas de lire « l'école du début du siècle » pour la connaître. Pour la mettre en thèse, peut-être cela suffirait-il. Devenir le prolongement d'une aventure collective, cela ne se décrète pas. Il ne suffit pas de savoir. Non, et quand bien même je connaîtrais cette

école comme ma poche, je ne la vivrais pas. Pour la vivre, il faudrait l'aimer. Un peu, quand même. Dans cet ouvrage, il y a des centaines de pages d'amour et de respect de l'école, elles sont précieuses. On ne sait jamais, cela sert toujours de rencontrer des gens qui aiment l'école. Cela peut toujours servir, lorsque l'on rencontre des turbulences au long de son propre parcours scolaire. Et si nous pouvions redonner à l'institution scolaire une part de sa mission originelle – assurer la continuité d'une société –, alors sans doute, le chercheur pointilleux que je suis, passerait sur les détails de la forme et accepterait sans objection que ce précieux trésor soit légué en héritage. Mais, je n'ai de cesse de craindre qu'à vouloir transmettre de l'expérience ainsi, on tombe malencontreusement dans les ornières pessimistes qui contribuent à faire l'éloge d'un passé – qu'on dit glorieux – aux dépens d'un présent en perpétuelle quête de légitimité. Raconter l'école, oui, mais pas pour béatifier le passé, car je n'ai de cesse de craindre que l'école ne finisse par devenir l'odyssée d'un mythe où les élèves déchanteront avant même d'avoir appris à chanter.

FRANÇOIS TEXIER¹

1. Étudiant en 2^e année de thèse en sciences de l'éducation.

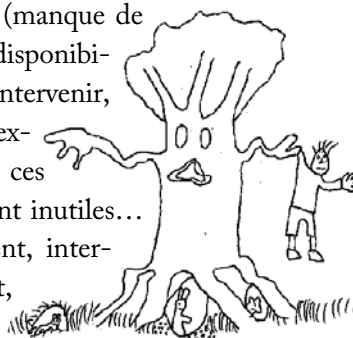
RÉCIPROCITÉ INTERGÉNÉRATIONNELLE EN ANDRAGOGIE

COMME modèle de l'andragogie, pour l'éducation et la formation des adultes, nous pouvons prendre l'arbre à palabre africain. L'arbre à palabre est le lieu de rassemblement du village, lieu de partage commun, public, où toute personne, quel que soit son âge, si elle le désire, vient pour prendre et donner conseil, peut énoncer son opinion et recevoir l'avis des autres. C'est un lieu d'échange, d'information, de formation, de socialisation où se passent deux actions de la parole mise en discussion : l'interlocution et l'altercation.

L'interlocution et l'altercation peuvent susciter la mise en place d'une diversité de stratégies individuelles et communes en fonction des situations vécues. Elles permettent, en parlant avec d'autres, d'échanger des idées, de manifester des opinions différentes en donnant la possibilité d'élaborer des alternatives pour trouver des solutions plus ou moins bonnes, adaptables, variables et vivables pour chacun et pour le groupe de référence. Ces temps de paroles

sont des temps de réflexion, de formation : par la mise en critique des expériences, ils produisent des débats sur les responsabilités individuelles en les reliant à des prolongements sociaux.

Dans l'**arbre à palabre**, comme dans la démarche d'andragogie, les personnes sont dans un processus de formation mutuelle tout au long de leur vie. Les personnes extérieures qui ne participent pas directement ne sont pas indifférentes, elles observent avec curiosité ce qui se passe. Elles critiquent, jugent, commentent et se positionnent tout en motivant leur « non participation » ou leur refus (manque de temps, d'intérêt, de disponibilité, elles n'osent pas intervenir, elles ont peur d'être exclues ou jugent que ces temps de rencontre sont inutiles...). Ainsi, elles coopèrent, interviennent, interpellent, elles vivent de l'exté-



rieur ce qui se passe sous l'arbre à palabre et le renvoie en écho. Les paroles, comme les actions individuelles, sont donc perçues en réaction à d'autres « dire », d'autres agissements, en ricochant et en retentissant socialement.

L'INTERLOCUTION

L'**interlocution** est un temps de parole où celui qui s'exprime avec ses pairs va se positionner, se situer, s'individualiser parmi ses semblables. On peut illustrer ce propos sur l'interlocution avec les mains : chacun des doigts représente une série de personnes d'âges différents qui vont se rencontrer, se croiser, se mêler entre elles pour échanger. Chaque personne va se relier aux autres pour construire son identité en se nourrissant de ce tissu de relations individuelles, collectives et sociales ; il va, en même temps, servir de point d'appui aux autres et s'appuyer sur eux, sur le groupe de référence. Il pourra échafauder des relations qui vont l'influencer, le stimuler, le soutenir et contribuer à bâtir sa vie jour après jour.

L'ALTERCATION

L'**altercation** peut s'observer sous deux aspects. Sous le premier, elle est définie comme une querelle, un bref échange de propos désobligeants et, sous le second, elle serait une discussion où les propos sont échangés alternativement par l'un et par l'autre : un temps de rencontre avec une confrontation produisant des discussions, des contestations. Un temps où

les mots qui se prononcent expriment le mal, les maux. L'**altercation** est un malentendu, un affrontement pénible de douleurs qui vont s'extérioriser à travers différentes situations : dans la colère, le ressentiment, la violence, la lassitude, le laisser-faire, l'indifférence... Les griefs sont souvent amplifiés par des non-dits, des allusions ou des confidences à des tiers. Ils peuvent s'exprimer brusquement sous le coup de l'émotion et susciter des prises de parole intempestives, souvent blessantes et alimentant d'inépuisables rancunes... L'**altercation** surgit des différences. Elle introduit des changements alternatifs de causes à effets par adaptations successives. C'est une expérience qui laisse des traces bénéfiques ou maléfiques. Une vie comportera des temps de joies, de difficultés, de ruptures, de deuils, de modifications et de transformations dans les façons de vivre, de dire et de faire.

LE RÔLE DES OBJETS MÉDIATEURS DANS L'INTERLOCUTION INTERGÉNÉRATIONNELLE

L'**interlocution** va s'installer au moyen des **objets médiateurs**. Ces objets, traces matérielles, sont des porteurs multiples. Ils assurent la communication et la transmission à la fois de l'histoire familiale collective et des histoires individuelles impliquant chaque membre de la famille. L'**interlocution** surgit de l'histoire des objets transmetteurs, ils explicitent, comme traces matérielles et immatérielles, des transmissions dans la filiation en distinguant quatre niveaux par lesquels peut s'effectuer le passage entre les générations successives¹ : du biologique au culturel en passant par

le relationnel et l'intellectuel.

Comme cadeau d'anniversaire pour mes 20 ans, ma grand-mère m'a offert une commode avec une vitrine qui était la commode de sa mère, mon arrière-grand-mère : les 3^e, 5^e et 6^e génération sont ici présentes. Cette commode appartenait au père de mon arrière-grand-mère, (7^e génération). Dans la vitrine, au fil des années, se sont accumulées différentes babioles : carnet de bal, médailles, pièces de monnaie, poupées... Mes enfants et mes petits-enfants ont continué eux aussi à y mettre des petits cadeaux faits pour la fête des mères, de jolis cailloux, souvenir de vacances. Au fur et à mesure, pour faire de la place, on enlève les objets ne présentant plus d'intérêt, ils sont jetés ou rangés dans des boîtes à trésors ou mis dans des tiroirs : on supprime des traces du passé pour insérer le présent. L'histoire de la commode avec les différents objets transitionnels met en synergie des souvenirs, des réminiscences, des émotions, avec le temps présent où elle se raconte. Ce bouche à oreille est l'interlocution qui nous relie tout en constituant l'histoire de la famille sur sept générations.

Par la confrontation à cette réalité, chacun s'inscrit dans une branche de lignée identitaire familiale intersubjective et, par la transmission des diverses narrations, il pourra imaginer à son gré sa propre histoire. À partir d'une collection de souvenirs de la famille, les traces mouvantes « traces flottantes » qu'il glanait sur des chemins familiers² constituent son propre récit et devient une part référente de son histoire de vie. Ces objets et ces dires sont des traces de vie, porteuses d'événements qui disent à la fois les

étapes, les joies et les deuils, les métiers, les itinérances et transmettent à cette occasion des savoir-faire, savoir-être. Ils sont des appels à la reconnaissance de représentations sociales et culturelles qui, de nos jours, manquent de plus en plus souvent aux adolescents³.

DE L'ALTERCATION À L'INTERLOCUTION : LE DIALOGUE INTERGÉNÉRATIONNEL COMME ESPACE DE FORMATION

L'histoire des brouilles, des disputes, des difficultés, du choc des rencontres déstabilisantes nous fait passer **de l'altercation à l'interlocution pour élaborer différentes alternatives** qui permettront de trouver des solutions vivables.

Ma mère était atteinte par la maladie d'Alzheimer. J'ai dû prendre à mon tour le relais de mes sœurs et l'accompagner jusqu'à sa mort. Toute la famille a été confrontée à ses pertes de mémoire, sa confusion et la perte progressive de son autonomie. Mais ce n'est pas parce qu'elle était atteinte par cette maladie grave que ma mère était malade. Je l'ai considérée comme une personne possédant encore de la faculté de décider de sa vie, y compris dans le choix de se suicider. Lorsqu'on l'a enfermée comme une folle en supprimant les poignées des portes et des fenêtres, ainsi que la clé de son placard à vêtements pour l'empêcher de s'autodétruire, ma position par rapport aux médecins et au personnel soignant a été un refus net et précis (en cohérence avec des valeurs véhiculées dans ma famille). Je leur ai dit : « Non. Je m'oppose à ce que vous priviez ma mère de sa liberté, vous ne devez pas l'empêcher de décider, d'être responsable de ses choix

parce que vous considérez qu'elle met sa vie en danger. Laissez la libre de ses mouvements, s'il lui arrive quelque chose de grave c'est moi qui en porterai la responsabilité. Je ne veux pas que ma mère soit infantilisée, elle ne supportera pas d'être atteinte dans sa dignité. Je veux que sa volonté soit respectée. » Cette contestation a eu une influence déterminante sur le personnel soignant qui a modifié son comportement.

Mon attitude a eu des répercussions familiales, autant pour les enfants que pour les adultes ; quand ma mère s'adressait à l'un de nous en lui demandant qui il était, chacun devait lui répondre chaque fois comme si c'était la première fois qu'elle posait la question, nul ne lui répondait : « Je te l'ai déjà dit plusieurs fois ! » Cela nous a permis d'accepter ses défaillances, de l'accompagner tant bien que mal, pas à pas, jusqu'à sa mort.

À la question posée par des personnes de mon entourage : « Pourquoi agis-tu comme ça ? » j'ai répondu : « J'ai vu ma mère s'occuper de ses parents ; mes grands-parents s'occuper de mon arrière-grand-mère et je ne fais que reproduire des gestes et des attitudes qui m'ont été transmises. Je ne fais que refaire ce qui s'est déjà fait. Ce n'est pas quelque chose d'exceptionnel, c'est normal. »

Au fil des différentes conversations, divers aspects de la réciprocité intergénérationnelle émergent. Les imbrications et les coopérations entre les générations s'inscrivent au fil des histoires transmises de mère en fille. En transmettant la vie, en donnant naissance à leurs enfants les femmes s'inscrivent dans l'histoire *De femme à femme à travers les générations*⁴. Y aurait-il une fonction spécifique pour les femmes, passeuses

de vie, liée à leur état de mères et de filles ? Avoir reçu la vie, la donner à son tour et accompagner la fin de vie. « À travers une identification à un modèle et à un guide appelé mentor le jeune (ou le moins jeune) adulte apprendra à devenir adulte. L'adulte travaillera à laisser sa trace et à transmettre le flambeau. Telle est la filiation.⁵ »

LE LIEN ENTRE INTERLOCUTION ET ALTERCATION

À travers la transmission et l'intégration des parcours féminins⁶, une transmission de savoir-faire, de savoir-être mis en mots apparaît et se construit dans des dialogues où émerge l'interlocution intergénérationnelle. Pour cela, je vais donner un exemple d'altercation mettant en place une interlocution sur des expériences de vie à propos des divorces et des séparations de couple. Nos enfants, déstabilisés par toutes les ruptures et par les demandes de soutien exprimées par leurs amis, nous ont demandés : « Et vous, votre vie de couple, comment ça se passe ? Avez-vous aussi été confrontés aux séparations ? » Nous avons pu leur dire ce que nous savions, ce qui avait transpercé des secrets de famille et nous avons cité des brouilles sur plusieurs générations : les divorces ont toujours plus ou moins existé dans les familles, plus ou moins cachés. Chaque fois, ils sont un événement déstructurant, bouleversant, très important pour le couple, les enfants, la famille. Les séparations défont des liens établis, elles remettent en cause le couple, les enfants, les grands-parents, les amis, elles provoquent des scissions, elles disloquent les familles et les réorgani-

sent autrement.

Ces difficultés sollicitent le besoin d'en parler, de se référer pour comprendre si c'est un problème social actuel ou un problème social permanent : il s'agit de passer de la compréhension des événements qui nous touchent (un ressenti) à une compréhension élargie du monde grâce à la mise en perspective intergénérationnelle. Elle s'élabore par une mise en narration qui nous dévoile ce qui nous pousse à nous relier à d'autres pour aussi nous délier d'eux, en cheminant entre de nouvelles reliances et déliances affectives, culturelles, sociales, idéologiques⁷ pour apprendre à vivre toutes les étapes de la vie. Cette narration permet à la fois de resituer l'impasse individuelle dans une perspective historique, culturelle, psychologique, sociologique, économique collective. Elle la pondère et la dédramatise en la situant en « fait de société » : les répercussions de la vie de chaque individu dans la société... Si, parce que trop fatiguée, j'ai eu un malaise et un accident sur l'autoroute, les secours d'urgence vont intervenir. Je serais hospitalisé, ma voiture sera réparée par un garagiste... Mes proches dans ma famille (conjoint, parents, enfants...), mes voisins et ceux de ma famille, mes collègues de travail, et toute personne en lien intersubjectif dans mon espace relationnel, s'inquiéteront dans l'effet de réciprocité de bouche à oreille. On pourrait aussi étudier le lieu où s'est passé l'accident et établir des statistiques pour repenser à l'aménagement de la sécurité...

Discuter des accidents, des divorces, des naissances, des décès, de la santé, des façons de vivre, des façons d'être est un temps d'information et de forma-

tion mutuelles. Chacun raconte comment il affronte et s'engage dans la vie comme il peut et avec les moyens qu'il a à sa disposition et ceux qu'il va chercher et (ou ne va pas) trouver ailleurs. Cela se réfère à une perception du temps incorporé comme expérience interne, dans le cadre d'une herméneutique socialement élaborée, qui se transmet de génération en génération. Ce temps est d'abord l'expérience d'un temps relationnel.⁸

POUR CONCLURE

Utiliser la métaphore de l'arbre à palabre pour situer la réciprocité intergénérationnelle en andragogie, permet de montrer comment les échanges de paroles situent chaque personne par rapport à autrui et articulent l'acte d'enseigner : « Apprendre à quelqu'un c'est, dans le même mouvement, apprendre de lui. » (Labelle J. M.⁹) Ainsi se construit une pédagogie populaire entre les générations que, « tout un chacun » pratique quotidiennement. L'**interlocution** sociale se crée et s'expérimente par la transmission orale de savoirs. Elle est vécue à travers les différentes façons de s'exprimer : les conversations seraient dans un espace convivial d'interlocution, instaurant le débat. En divergence complémentaire, l'**altercation** suscite des affrontements, des disputes, des discussions, des sous-entendus (allant jusqu'à des ruptures, transmises comme « la patate chaude » de génération en génération), elles sont aussi l'occasion d'un changement par la mise en place de médiations, d'explications, de négociations qui peuvent rendre possible des réconciliations. À travers les histoires de vie, les générations

s'interpellent réciproquement pour créer en continu des processus d'autoformation où chacun se forme en lien avec les autres et les circonstances (opportunités et contraintes).

Apprendre à vivre avec les autres, semblables et différents, apprendre à faire face et à rendre la vie acceptable, supportable. À travers interlocutions, altercations, ruptures et réconciliations, ne cherchons-nous pas maladroitement à établir une réciprocité entre les générations pour vivre avec les uns et les autres la confrontation aux événements impondérables de l'existence ? Le réaliser, le construire est une pratique sociale qui se vit au quotidien dans les rencontres au coin des rues, comme dans les montées d'escaliers ou les repas entre famille et amis.

ÉLISABETH HEUTTE¹⁰

1. LANI-BAYLE (M.), *L'Histoire de vie généalogique. D'Œdipe à Hermès*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 70.
2. LANI-BAYLE (M.), *De femme à femme à travers les générations*, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 14.
3. HUERRE (P.), *L'Adolescence en héritage*, Calmann Lévy, Paris, 1997, p. 71.
4. LANI-BAYLE (M.), *De femme à femme à travers les générations*, L'Harmattan, Paris, 1997.
5. HOUDE (R.), *Le mentor : transmettre un savoir-être*, Hommes et perspectives, 1996. p. 16.
6. ATTIAS-DONFUT (C.), *Génération et âges de la vie*, PUF, Vendôme, 1991, p. 83.
7. BOLLE DE BAL (M.), *Voyage au cœur des sciences humaines*, L'Harmattan, Paris, 2 tomes, 1996.
8. MUXEL (A.), *Individu et mémoire familiale*, Nathan, Condé-sur-Noireau, 1996. P. 113.
9. « Réciprocité et réseaux en formation » in revue *Éducation Permanente* n° 144, p. 78.

FORMATION D'ADULTES ET COMPLEXITÉ : L'APPORT DES HISTOIRES DE VIE

L'APPROCHE « histoire de vie », classiquement définie comme « une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels »¹ est sans aucun doute bien plus qu'un simple « outil » au service de la formation. En effet, elle paraît aujourd'hui, du fait même de l'ampleur de son champ d'investigation, s'ouvrir à la dimension de la complexité². Sur le plan pragmatique, ceci va considérablement influencer sur le positionnement épistémologique et éthique de l'observateur, que celui-ci soit formateur ou encore chercheur. Dans le domaine de la formation, Georges Lerbet rappelle combien il est important de se déprendre d'une perspective qui viserait à épuiser, de l'extérieur, le sens de ce qui s'élabore pour un sujet. La formation nous fait entrer dans le domaine de l'indécidabilité et de ce que G. Lerbet nomme les « sciences de l'autonomie »³. Dans une perspective systémique, il rappelle que le fonctionnement des systèmes vivants, à la différence des machines arti-

ficielles, est de type intégratif et non seulement additif, c'est-à-dire que toute personne doit être envisagée comme un intégrateur vivant producteur de sens⁴. Si l'étude des paradoxes logiques montre aisément les limites que l'on peut poser à la validité d'une production de sens extérieure à celui qui énonce une parole⁵, il convient également de prendre en compte l'incomplétude du sujet lui-même lorsqu'il cherche à produire un sens auto-référentiel : « Il semble vain qu'un sujet puisse oser espérer aboutir à une pleine connaissance de sa connaissance. Il restera toujours une sorte de béance ou de creux sur soi-même aussi loin que l'on remontera dans la quête du sens de soi par soi. »⁶ Ainsi, si le domaine de la formation renvoie de fait à la dimension de la complexité, ceci implique, non pas tant de la « complication » dans les processus en cause, mais plutôt une part d'incertitude, d'irreproductibilité, d'imprévisibilité essentielle qui traduisent bien les phénomènes du vivant dans lesquels

nous sommes plongés.

Cette complexité va bien évidemment s'actualiser au décours des processus de formation et l'histoire de vie sera certes un moyen pour se former, mais offrira également au sujet l'opportunité d'étudier ces processus. À la fois objet et sujet de sa formation, l'adulte qui réalise son histoire de vie à des fins de formation entre ainsi de plain-pied dans le domaine du paradoxe et de l'autoréférence⁷. Pour Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, l'histoire de vie doit être envisagée comme une pratique autopoïétique. Elle tend en effet à renforcer l'identité du sujet en lui permettant de se distinguer plus sûrement de son environnement. Pour l'auteur, les histoires de vie, en ouvrant un nouvel horizon de vie et de savoir, créent de nouvelles frontières bio-cognitives. Ainsi, « la vie individuelle et sociale ne peut plus être vue comme une donnée, mais comme un construit en auto-ré-organisation permanente. Et pour cette auto-ré-organisation permanente, la recherche de sens représente un moyen, sinon le moyen fondamental. Que chaque acteur social puisse faire son histoire de vie semble une condition de son émergence temporelle qui l'oblige à traiter les frontières héritées, à les ouvrir à de nouvelles en s'engageant dans la construction d'un nouvel espace vital de connaissance. La formule "histoire de vie" est donc grosse d'évocation, presque démiurgique, puisqu'il ne s'agit de rien d'autre que de réunir vie et sens pour une co-naissance autopoïétique [...] C'est un biologiste de pointe, Francisco Varela, qui avec son "point fondamental de non séparabilité du vivant et du cognitif" a vaincu les dernières appréhensions à réunir par un trait d'union ces réalités distin-

guées et à les poser comme nouvel horizon éclairant l'histoire de vie comme pratique autopoïétique. »⁸

En ce qui concerne les systèmes autopoïétiques, il convient donc de référer ici au champ théorique de l'auto-organisation et plus particulièrement aux conceptions de Francisco Varela et d'Henri Atlan. Pour Francisco Varela⁹, l'être vivant possède la capacité de se maintenir grâce à des opérations produites par lui-même. Envisageant l'être humain comme un système autopoïétique, il conceptualise l'idée de stabilité du système par la notion de clôture opérationnelle.¹⁰ Pour l'auteur, la fonction autopoïétique s'appuie sur la notion d'homéostasie du système. Ainsi, l'être humain peut être considéré comme un système autopoïétique dans la mesure où il produit son identité en se distinguant lui-même de son environnement. Il précise : « Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement, par leurs transformations et leurs interactions, le réseau qui les a produit et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. »¹¹ Ainsi, F. Varela s'emploie dans son ouvrage à montrer « comment les mécanismes de l'autonomie jettent un pont entre les dimensions cognitives du vivant, et la dimension humaine et sociale du savoir vers laquelle toute explication cognitive doit finalement aboutir »¹².

Pour Henri Atlan¹³, les systèmes vivants possèdent la capacité d'augmenter leur niveau de complexité sous l'influence des perturbations aléatoires qu'ils subissent de la part de leur environnement. Dans ce cas,

les phénomènes d'auto-organisation sont la résultante de la gestion des phénomènes de désorganisation provoqués par les perturbations issues de l'environnement. En effet, ces systèmes ont la particularité de se complexifier par le bruit en intégrant ces perturbations dans un premier temps, puis en se rétablissant à un niveau de variété plus grande dans un second temps. Cette modification de leur organisation s'effectue dans le sens de la survie du système. Ainsi, lorsqu'un sujet réalise son histoire de vie, il est amené à gérer un certain nombre de perturbations induites par la narration de son histoire personnelle. Le sujet doit alors se complexifier en intégrant et en réaménageant le bruit induit par cette remémoration. Les processus d'intériorisation et de décentration dont parle G. Lerbet nous semblent alors particulièrement sollicités puisqu'il s'agit pour le sujet « de réunir vie et sens pour une co-naissance autopoïétique » génératrice de néguentropie.

De la sorte, l'histoire de vie en formation est envisagée ici comme une approche constructiviste et biocognitive « c'est-à-dire l'interaction vitale (bio) entre la personne et son environnement qui produit la construction de la connaissance (cognitive) »¹⁴. C'est ce processus qui permettra l'émergence d'une forme singulière et qui justifie pleinement l'utilisation du terme « formation » entendu comme possibilité « d'ouverture à l'existence ». « L'ouverture de la personne à sa propre existence, c'est pour elle la découverte, la mise en lumière de ses possibilités propres de donner un sens à sa vie, à partir de ce qu'elle vit, de son expérience. »¹⁵

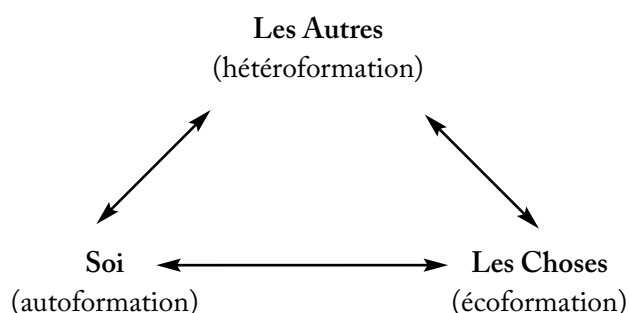
On l'aura compris, réaliser son histoire de vie im-

plique pour le sujet, la mise en œuvre de tout un travail autoréférentiel. À ce titre, l'histoire de vie constitue un énoncé performatif¹⁶ autoréférentiel, c'est-à-dire instaurant une réalité nouvelle pour la personne qui accède au statut de sujet analytique et/ou critique à l'égard de sa propre histoire. « Les énoncés performatifs ne produisent pas seulement une nouvelle réalité interactive, ils produisent aussi un nouveau sujet plus apte à construire et à échanger du sens qu'avant. »¹⁷ Jacques Miermont note, à propos des énoncés performatifs autoréférentiels que « de tels énoncés sont performatifs quand l'énonciateur n'est pas libre dans la détermination de la référence ; ils supposent donc une hétéro-référence, un accord, un consensus collectif qui lie l'émetteur et les récepteurs et qui s'inscrit dans une séquence anticipatoire »¹⁸.

L'hétéro-référence dont parle Jacques Miermont pose ici le problème de la présence et du statut d'une tierce personne pour le narrateur. En effet, réaliser son histoire de vie ne se limite pas à l'énonciation d'un certain nombre de faits mais aussi, et peut-être surtout, à un travail d'analyse et d'interprétation de cet énoncé. Nous avons vu qu'en ce qui concerne l'histoire de vie, ce travail peut être envisagé selon le modèle dialogique du co-investissement dialectique proposé par Gaston Pineau¹⁹.

On voit ainsi tout à fait clairement que le préfixe « auto », fréquemment employé dans le champ de la formation et de l'histoire de vie pour qualifier certains processus essentiels, ne peut pour autant être envisagé comme un élément auto-suffisant. C'est à ce point précis que va se révéler toute l'importance de la théorisation que propose Gaston Pineau autour du

modèle tripolaire de la formation. Pour Gaston Pineau, qui réactualise ainsi le modèle des trois maîtres de l'éducation proposé par Jean-Jacques Rousseau²⁰, les processus de formation gagnent à être envisagés selon un modèle d'analyse ternaire. La formation est envisagée comme un processus complexe d'interaction entre trois pôles : **Soi**, c'est-à-dire le domaine de l'autoformation, **les Autres**, c'est-à-dire le domaine de l'hétéroformation, et **les Choses**, c'est-à-dire le domaine de la nature et des éléments qui composent le monde tel que nous le percevons.



En ce qui concerne le pôle **hétéroformation**²¹, qui atteste du fait que l'individu n'est pas isolable, nous nous trouvons dans le domaine de la prééminence de l'action formative « des autres » sur le sujet. Ce pôle, le plus visible et le plus travaillé dans le champ de la pédagogie, évoque la formation donnée par la famille, l'école, le milieu socioculturel... Particulièrement importante dans les premières années de la vie, l'hétéroformation, à mesure que le sujet construit et acquiert ses propres points de repère à partir des modèles transmis et hérités, va progressivement s'aménager selon des modalités plurielles. Indissociable de

l'existence du sujet dans les structures sociales dans lesquelles il se trouve plongé, elle sera tantôt marquée par une relation de dépendance à l'autre, c'est-à-dire lorsqu'il se trouve par exemple confronté aux différentes « figures du maître » ; et tantôt envisagé selon des modalités relationnelles plus paritaires, c'est-à-dire par exemple dans la perspective d'une « co-formation » telle que nous l'envisageons dans les groupes histoires de vie avec des adultes en formation.

En ce qui concerne le pôle **autoformation**, celui-ci s'actualise dans un double mouvement où le sujet s'approprie son pouvoir de formation et se l'applique à lui-même. L'autoformation peut être définie comme « le processus par lequel un sujet se met en forme et produit lui-même les formes de sa connaissance »²². On doit à Gaston Pineau d'avoir tout particulièrement travaillé cette question dans son rapport spécifique à l'histoire de vie. Dans l'ouvrage co-signé avec Marie-Michèle, *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*²³, l'auteur montre comment ce processus d'autoformation, généralement peu pris en compte, relève de ce qu'il nomme le régime nocturne de la formation et comment il se distingue des processus d'hétéroformation plus classiquement pris en considération. Il montre comment l'existence de ces deux régimes de formation que sont l'hétéroformation et l'autoformation font de la formation « un processus permanent mais dialectique, à la mesure de l'alternance jour/nuit qui rythme matériellement, socialement et symboliquement le cours de la vie ». Il précise en outre combien cette alternance entre des modalités contradictoires d'appréhension de l'exis-

tence échappe en grande partie à la conscience : « Il n'est pas étonnant que le régime d'hétéroformation se soit développé de façon quasiment exclusive et totalitaire. Il règne le jour et tente de réduire les ténèbres, symbole de l'ignorance, de l'anarchie, de la subversion. Il s'est imposé comme le seul légitime, illégitimant l'autre, l'émiettant, le dévalorisant. »²⁴ Pour l'auteur, l'histoire de vie représente un moyen tout à fait privilégié pour accéder à une conscience plus claire de ce qui fonde l'être en tant que sujet et combien les dimensions du rapport de soi aux autres, mais aussi de soi à soi peuvent se révéler émancipatrices. Il nous semble que c'est bien là tout le sens de la focalisation de son travail sur l'autoformation. L'objectif est de permettre au sujet « d'autonomiser ses forces de formation à partir de rapports hétéronomes »²⁵. Il précise : « C'est le cadre référentiel lui-même, cette survalorisation de la norme des autres qu'il faut changer. Reconnaître l'apport du père, des parents, des maîtres, des autres en s'appropriant cet apport, paradoxalement, augmente l'autonomisation des forces et commence à faire basculer les pôles de la contradiction : un échange réel s'instaure qui n'est plus si inégal. Petit à petit, les forces autonomes l'emportent sur les rapports hétéronomes. Elles ébauchent leurs propres normes de compréhension et d'action. Une capacité de production autonome commence à naître et à opérer, grignotant progressivement du terrain sur le régime hétéronome. »²⁶ Pour Gaston Pineau, cette capacité de production autonome va permettre d'opérer un basculement progressif vers « une lutte pour se conquérir, se libérer, prendre sa vie en main, exister à part entière, donner un sens à ce qui est po-

lyvalent et ambivalent »²⁷. C'est cette révolution progressive, parfois conflictuelle, qui rend compte de l'autoformation. « Ce n'est pas la grande révolution totale. C'est une série de révolutions "minuscules" qui, dans chaque pratique quotidienne, change le rapport des forces entre forces autonomes et rapports hétéronomes. Pouce à pouce, pied à pied, ces petites révolutions font reculer les frontières, créent des zones libérées. Les forces autonomes construisent un environnement à leurs normes au lieu de se faire construire par lui. »²⁸ Pour autant, l'auteur nous met en garde contre les risques « d'autodéformation névrotique » que porte en elle une « idéologie de l'autoformation » qui évacuerait l'importance des rapports d'altérité dans les processus d'autoformation. Une fois encore, rappelons que l'autoformation ne peut être envisagée en dehors du rapport trialectique précédemment évoqué. Ce propos est parfaitement relayé par Guy de Villers qui, dans un article relatif aux effets de production d'un sujet par l'autobiographie, pointait malicieusement ce même risque de dérive en substituant « oto », (du grec : « oreille ») au préfixe « auto », afin de mieux attirer l'attention sur ce qui est adressé à l'Autre dans le discours du sujet, fut-il autobiographique²⁹. En ce qui concerne l'histoire de vie, l'autoformation s'actualise préférentiellement dans le fait même de l'énonciation du sujet qui produit un discours sur son existence. En effet, comme le remarquent Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, « cet acte si simple d'énonciation n'apporte pas seulement de façon brute une matière première à traiter. Il annonce un sujet, comme l'énoncent si bien les herméneutes. Par la différenciation et l'articulation linguis-

tique d'un sujet d'avec sa vie, cet acte premier double l'un et l'autre en sujets et objets d'énonciation et pose les éléments de ce qui pourra devenir ce que les auteurs nomment, suivant leur cadre de référence, un "espace de réalisation du sujet" ou un "système autopoïétique" »³⁰. L'acte d'énonciation de son histoire va ainsi permettre au sujet de prendre conscience de deux niveaux de discours : l'un, à forte valeur informative, relève du contenu : c'est le niveau de l'énoncé. L'autre, au-delà du contenu de l'énoncé produit, révèle la présence d'un sujet : c'est le niveau de ce que certains linguistes et psychanalystes nomment le « sujet de l'énoncé ». Guy de Villers, reprenant cette distinction, évoque tout à la fois ce qu'il nomme « l'effet sujet » pour qualifier l'effet de production du sujet même qui parle, et pointe immédiatement l'impossible réduction du sujet à ce qu'il dit en rappelant l'existence de la division fondamentale du sujet : « Dès lors que le sujet parle, qu'il s'adresse à l'Autre, il lui revient l'évidence qu'il est à distance de son propre message et il reconnaît que ce qu'il a fait n'est rien d'autre que de se faire représenter dans le message qu'il a émis. Autrement dit, le sujet fait l'expérience de sa division fondamentale. Il réalise qu'en tant que sujet de la parole, il est un sujet séparé de lui-même, divisé entre ce qu'il est et ce qu'il dit de son être. »³¹ En ce qui concerne l'histoire de vie entendue comme pratique autopoïétique, c'est sans doute à Pascal Galvani que nous devons la conceptualisation la plus aboutie sur les liens entre l'approche bio-cognitive déjà évoquée et l'autoformation. Il remarque à ce propos : « L'approche bio-cognitive se centre sur l'idée de formation en s'attachant au processus

d'émergence de la forme personnelle. La perspective bio-cognitive sur l'auto-formation est profondément existentielle. Gaston Pineau qualifie cette approche de bio-cognitive ; *bio* parce qu'elle envisage la formation comme le processus vital d'émergence de la forme de tout être vivant ; cognitive, parce que l'action de soi (*autos*) est toujours réflexive. L'autoformation désigne ici le processus par lequel un sujet rétroagit sur l'émergence de sa propre forme. L'autonomie n'est pas conçue comme une forme d'isolement ou d'indépendance, mais comme une prise de conscience et une rétroaction sur les déterminismes. C'est cette boucle réflexive qui constitue le sujet. L'autoformation, c'est la dynamique réflexive qui permet au sujet d'agir à la fois sur lui-même et sur les éléments physiques et sociaux qui le forment. »³²

Enfin, en ce qui concerne le dernier pôle de la théorie tripolaire de la formation, c'est-à-dire **l'éco-formation**, Gaston Pineau précise qu'il s'agit du pôle « le plus difficile à nommer parce qu'il ne parle pas le même langage que nous, il est même très silencieux et le tout social et le tout psychologique nous le font régulièrement oublier ». c'est le pôle que nous nommons éco et que Rousseau définit comme « l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent »³³. Il faut bien reconnaître qu'il constitue un objet aux frontières encore floues et mal délimitées. Il concerne en fait toutes « les choses » qui composent notre environnement et la façon dont nous entretenons des rapports avec elles. On peut ici, par exemple, référer à l'approche Bachelardienne des éléments, mais aussi à une perspective écologique, voire

« écosystémique », qui viserait à une prise de conscience plus claire de l'interdépendance de l'homme et de la nature.

Les recherches menées actuellement par les praticiens chercheurs de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF), insistent sur la nécessité de construire une « anthropoformation » en utilisant les potentialités de l'approche histoire de vie pour mieux comprendre comment la formation peut être envisagée comme un mouvement vital « d'ouverture à l'existence » pour nos contemporains. La mise en tension entre les trois pôles décrits, à la fois zones attractives et répulsives, permet, en effet, d'envisager la formation comme un objet complexe en perpétuelle évolution du fait des transactions qui s'opèrent entre ces pôles. Dans cette perspective, l'histoire de vie est sans doute l'une des approches privilégiées permettant d'appréhender de façon heuristique la complexité de ces processus tout en préservant l'ouverture prospective à un espace des possibles pour le sujet.

CHRISTOPHE NIEWIADOMSKI³⁴

1. PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *Les Histoires de vie*, PUF, Paris, 1993, p. 3.

2. « Contrairement au compliqué, le complexe donne souvent l'apparence de la simplicité. [...] La complexité d'un phénomène se manifeste à l'observateur par son caractère d'incertitude, d'imprédictibilité et d'irreproductibilité; donc d'imprévisibilité essentielle. Cette incertitude de la prédiction tient à la complication des unités élémentaires et des interactions entre ces unités. À

cette notion, s'attachent celles de variété des éléments, de totalité organisée en niveaux internes hiérarchisés et de variété des interactions. » J. Miermont (collectif sous la direction de), *Dictionnaire des thérapies familiales. Théories et pratique*, Payot, Paris, 1987, p. 123.

3. LERBET (G.), *L'École du dedans*, Hachette, Paris, 1992, p. 9.

4. LERBET (G.), *Ibid.*, p. 39-41.

5. L'exemple le plus connu est celui du paradoxe d'Épiménide le Crétois qui déclare : « Tous les Crétois sont menteurs. » Il formule ainsi une proposition indécidable puisqu'elle introduit une contradiction auto-référentielle dans son discours.

6. LERBET (G.), *op. cit.*, p. 130.

7. « Ce paradoxe de l'auto est constitutif du système vivant; ce paradoxe constitue essentiellement en la possibilité que "quelque chose" soit à la fois acteur et terrain de son action. » G. Pineau, « Recherches sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto et exoréférences », in revue *Éducation permanente*, n° 122, 1995/1, p. 170.

8. PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *Les Histoires de vie*, PUF, Paris, 1993, p. 94.

9. VARELA (F.), *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Seuil, Paris, 1989.

10. « Nous dirons d'un système autonome qu'il est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes et constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace où les processus existent. » VARELA (F.), *ibid.*, p. 86.

11. VARELA (F.), *ibid.*, p. 45.

12. VARELA (F.), *ibid.*, p. 34.

13. ATLAN (H.), *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*, Seuil, Paris, 1979.

14. GALVANI (P.), *Quête de sens et formation. Anthropologie du*

blason et de l'autoformation, L'Harmattan, Paris, 1997, p. 3.

15. HONORÉ (B.), *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris, 1992, p. 68.

16. La spécificité des énoncés performatifs autoréférentiels est de se référer à une réalité qu'ils constituent eux-mêmes. Les énoncés du type « je déclare la séance ouverte » ne décrivent pas une quelconque réalité, mais créent eux-mêmes un événement (la séance s'ouvre effectivement par la phrase du président). Les énoncés de ce type, appelés performatifs, sont à distinguer des énoncés dits « constatifs », par exemple « le président a ouvert la séance ».

17. PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *op. cit.*, p. 89.

18. MIERMONT (J.) (collectif sous la direction de), *Dictionnaire des thérapies familiales. Théories et pratiques*, Payot, Paris, 1987, p. 406.

19. PINEAU (G.), « L'histoire de vie : De nouvelles frontières bio- », in *L'histoire de vie au risque de la formation, de la recherche et de la thérapie*, Annales de Vaucreson, CRIV / CNRS, 1992.

20. « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. » J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, 1761 (Flammarion, Paris, 1966, p. 37), cité par G. Pineau, in « Histoire du "JE-NOUS" des histoires de vie et du paradigme tripolaire de la formation », communication présentée au troisième symposium québécois sur les histoires de vie, Pohénégamook, octobre 1996.

21. Nous évoquons délibérément ici le pôle hétéroformation en premier lieu pour mieux souligner l'importance de l'altérité dans

la constitution de l'identité même du sujet.

22. GALVANI (P.), *op. cit.*, p. 11.

23. PINEAU (G.) ET MARIE-MICHÈLE, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Edilig, Paris, Saint Martin, Montréal, 1983.

24. PINEAU (G.) ET MARIE-MICHÈLE, *op. cit.*, p. 9.

25. *Ibid.* p. 83.

26. *Ibid.* p. 86.

27. *Ibid.* p. 11.

28. *Ibid.* p. 86.

29. « La méthode du récit de vie est bien une voie vers l'autoformation, mais à condition de comprendre cet "auto" comme la marque paradoxale de la séparation de soi d'avec soi du fait même de l'altérité du langage dans lequel chaque sujet est appelé à prendre ses repères. C'est une telle altérité qu'en sa fonction d'écoute, l'interlocuteur soutient pour le biographe : "oto-biographie" », G. de Villers, « Oto-biographie », in revue *Éducation permanente*, n° 72-73, 1984, p. 62.

30. PINEAU (G.) et LE GRAND (J.-L.), *op. cit.*, p. 97.

31. DE VILLERS (G.) « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation », in *Pratiques des histoires de vie*, collectif sous la direction de D. Desmarais, J.-M. Pilon, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 115.

32. GALVANI (P.), *op. cit.*, p. 8.

33. PINEAU (G.), « Histoire du "JE-NOUS" des histoires de vie et du paradigme tripolaire de la formation », communication présentée au troisième symposium québécois sur les histoires de vie, Pohénégamook, octobre 1996, p. 5.

34. Maître de conférences associé à l'université de Tours.

LE DISCOURS DU SUJET EN MÉDECINE À TRAVERS L'HISTOIRE DE VIE

DÈS le début de ma pratique médicale, j'ai senti un malaise dans lequel je vivais sans l'identifier. Il était lié au comportement des médecins mais aussi des malades. Il s'exprimait dans les attitudes, les mimiques, l'organisation du travail, autant que dans les paroles ; tout niait ce qui me paraissait essentiel et qui était, sans doute, de l'ordre du désir.

Ce déni, je le connaissais depuis mon enfance, il existait aussi dans le milieu où j'ai été élevé. J'ai lentement compris l'ordre médical. Le discours universitaire et le discours médical ne laissent aucune place au sujet. C'est le psychanalyste Jean Clavreul qui a ouvert ma réflexion par son livre intitulé *L'Ordre médical*¹.

Je m'étonnais que les programmes d'enseignement fassent autant de place à la connaissance pure. Quand il s'agissait de maladies, c'était pour beaucoup des maladies rares auxquelles on ne pouvait rien. J'ai compris que l'accès à la culture permettait, dans notre

civilisation, l'appartenance à la classe dirigeante. On quittait le particulier, propre à la culture de la famille et de l'environnement proche, pour aller à l'université, dans les grandes villes, accéder à une dimension sinon universelle, du moins nationale, proche du pouvoir central. La connaissance médicale est de cet ordre : c'est sans doute pour cela qu'on en a si longtemps éloigné les femmes.

Critiquant, au début, cet enseignement de la connaissance pure qui me paraissait éloignée de la souffrance des sujets, j'ai compris que son acquisition répondait au besoin de nommer et d'expliquer qui est partagé par tous les hommes et, bien sûr, par les étudiants en médecine. Mais la connaissance pure répond aussi indirectement aux besoins des patients : voulant nommer et expliquer la souffrance qui leur est personnelle, il leur faut avoir recours un moment à des hommes auréolés du prestige de la connaissance universelle.

Le corps-objet que j'apprenais ne répondait pas à

ce que j'attendais. Il ne me faisait comprendre ni la fatigue dont le contraire est l'énergie, ni le désir, ni la conscience corporelle.

J'ai vu cependant que les patients eux-mêmes présentaient leur corps comme un objet à réparer. Ils sont, en cela, complices des médecins. L'image que donne la médecine renforce les représentations que le public s'en fait; et celles-ci renforcent la médecine.

Le **discours médical** prend dans l'action sur le corps, la suite du discours universitaire. Il exclut lui aussi le sujet. C'est un **discours de maîtrise**. D'abord, dans la recherche, c'est une maîtrise du vivant, puis, dans l'application clinique, une maîtrise du corps et, à travers celui-ci, une maîtrise de la personne. Simone de Beauvoir écrit: « Si le corps n'est pas une chose, il est une situation. C'est notre prise sur le monde, l'esquisse de nos projets. » Cette esquisse et cette prise sont confisquées par le discours médical.

Jean Clavreul affirme qu'en médecine, il n'y a pas de discours du sujet et qu'il ne peut pas y en avoir. Le discours médical est intégriste. Il se suffit à lui-même et exclut toute autre parole.

Une **idéologie bien pensante**, d'essence paternaliste, tente de pallier la dureté du discours médical. Mais cette idéologie est pleine d'incohérences et dépourvue de conséquences pratiques, contrairement au discours médical qui est très opérationnel. L'humanisme médical est pour Clavreul une tentative de récupération et d'inactivation de tout ce qui pourrait s'opposer au discours médical. À ses yeux, seul le discours psychanalytique permet l'émergence du discours du sujet et il faut surtout se garder qu'il soit récupéré par la médecine.

Il y a cependant en médecine une expression très forte du sujet à travers **l'hystérie**. Dans l'hystérie telle que la fréquentent les médecins, souvent inconsciemment, nos sujets s'expriment à travers le corps. Le sujet aussi est inconscient. C'est un double jeu de dupes. Il s'adresse au médecin à la fois pour le séduire et pour le mettre en situation d'échec. L'hystérie est un appel et un défi à la médecine.

C'est de l'hystérie que je me sentais le plus proche, à choisir entre les différents discours possibles, car j'étais à la fois attiré par la médecine à propos du corps, et je la défiais. Ma carrière s'est ainsi engagée et développée dans cette ambivalence inconfortable pour un chef de service universitaire. Le corps était et reste au cœur de mes préoccupations et de mon enseignement, mais un corps qui n'est pas que le corps anatomique.

L'**ambivalence** m'est apparue comme constructive. Le patient approche la médecine selon une dialectique:

- Entre un corps à réparer et le corps qui est l'esquisse de ses projets, il va et il vient. Le médecin prend le premier terme et n'écoute pas l'autre.
- Entre la culture populaire, qui lui permet de construire ce qui lui est particulier, et le savoir de la civilisation, il voyage.
- Il est comme l'hystérique entre désir et défi.

J'ai alors compris que l'hystérie pouvait s'entendre autrement que comme une pathologie, et même être une qualité liée à la vie et au désir. Je pouvais alors la ressentir comme un privilège dans l'exercice de mon métier. C'était à la fois une défense de moi-même et

une défense du patient, l'un et l'autre en tant que sujets. Mais cette défense devenait une conquête. L'ambivalence est devenue une dialectique.

La rencontre de la démarche « histoire de vie » m'a permis son **application à la médecine**.

Pour le sujet, l'accident que constitue la maladie rompt la fluidité de l'écoulement de l'histoire personnelle. Cette fluidité nécessite la conception permanente d'une esquisse du futur dans la continuité du passé. Cette esquisse est brisée par la maladie, comme lorsqu'on rate un train. La suite n'a plus de sens.

L'identité est, du même coup, compromise dans la mesure où elle est fondée sur la conscience d'une continuité depuis la naissance. Chaque changement brusque la met en danger. Enfin, la difficulté à concevoir le futur fait ressurgir le sentiment de finitude. Le sujet souffrant doit alors renouer le fil de son histoire de vie en y inscrivant l'accident de la maladie. Lorsqu'il n'y arrive pas par lui seul et avec son entourage, il trouve dans le médecin un interlocuteur privilégié. On attend de celui-ci qu'il répare les désordres qui peuvent l'être, mais aussi qu'il aide à nommer, à expliquer, à **écrire l'événement actuel dans l'histoire d'une vie**.

Ceci se fait en réalité dans un itinéraire thérapeutique : le souffrant va de médecine en médecine et de lieux en lieux, recourant à tout ce qui lui paraît être thérapeutique. Il utilise ainsi l'acupuncture, les médecines populaires... la médecine allopathique. L'énergie et le désir sont bien sûr au cœur de cette histoire de vie. Il s'agit de se concevoir fort et désirant, malgré l'événement perturbateur.

Les médecins ne répondent généralement pas ou peu à cette demande. J'ai compris en lisant Michel Foucault que le médecin n'est pas un expert du corps, mais un expert de la maladie. Le corps est ce qui reste quand on a enlevé la maladie. C'est avec ce « reste » que nos patients repartent lorsqu'ils sont guéris.

Le discours du sujet se construit pendant la maladie et à son décours. En particulier, il se construit pendant la relation avec le médecin. Il est assimilable à sa nouvelle manière de raconter sa vie avec l'événement nouveau. Il ne peut se construire que s'il n'est pas écrasé par le discours médical. Il faut, pour cela, que le médecin n'en soit pas prisonnier et accepte l'ambivalence du sujet : son sentiment d'être singulier, confronté à l'application d'un savoir universel, sa culture populaire et familiale opposée à la culture savante. Il faut enfin que le médecin imagine sans irritation qu'il n'est pas le seul thérapeute. D'autres thérapeutes, aux pratiques moins institutionnalisées, aident à la reconstruction du sens. S'il n'est pas capable de prendre du recul par rapport au discours médical, celui-ci crée des conflits ouverts ou cachés à l'intérieur du sujet. L'émergence du discours du sujet peut alors ne pas se faire ou s'élaborer par des voies extra-médicales.

Si le discours médical cesse d'être intégriste, comme le fait espérer l'évolution actuelle de la médecine sous la pression de la société, l'expression du désir devient possible dans la vie du sujet. L'hystérie n'a alors plus besoin d'être névrotique.

Un tel changement devrait se manifester dans les attitudes, les mimiques, dans toute la scène du soin, ainsi que le suggère cet exemple (transmission orale

de Michel Personne²) : « Dans un asile de vieillards, un médecin se tient raide, sans mimiques, à deux pas d'un homme couché, dépourvu lui aussi de mimiques et de regard, agrippé à ses draps, bras et jambes rétractés. Cet homme est en situation d'exclusion. Il a perdu son réseau relationnel. De même qu'un enfant sauvage ne s'humanise pas faute de vivre avec des êtres humains, un exclu se déshumanise. La relation paraît impossible. Cependant, le médecin s'approche, s'assied, pose sa main sur le bras du patient. Il parle

d'un ton de voix rassurant, progressivement, le bras se décrispe, se laisse étendre. Puis la tête se tourne vers le médecin. Plus tard, un regard apparaît, avec une mimique à laquelle répond celle du médecin. Une histoire humaine cherche à se dire. »

PHILIPPE BAGROS³

1. CLAVREUL (J.), *L'Ordre médical*, Seuil, Paris, 1978.

2. PERSONNE (M.), *La Désorientation sociale des personnes âgées*,



A decorative graphic consisting of a vertical line and a horizontal line intersecting. The vertical line is on the left, and the horizontal line is below the main title. The title text is positioned to the right of the vertical line and above the horizontal line.

B - PROPOS DE L'ÉQUIPE EUROPÉENNE ET POLO- NAISE

Chemins d'éducation et parcours biographique

« Voyageur, la route n'existe pas.
Les routes naissent de la
marche. »

LES CHEMINS D'ÉDUCATION ET LEURS MÉANDRES

LES CONSTATS PRÉLIMINAIRES

J'emprunte le titre « Les chemins de l'éducation » à la conception de G. Marcel – *Homo Viator*¹ – homme en marche, pèlerin. On peut trouver ce rapprochement entre la vie et la route dans de nombreux psaumes. L'homme en quête de sa vocation, de son chemin de vie s'adresse ainsi à son Dieu dans le psaume XXVII² : « Montre-moi, Seigneur, ton chemin/et conduis-moi sur une bonne route. » Dans le psaume XVIII, il affirme : « De ce Dieu, le chemin est parfait », et dans le psaume CXIX, il prie : « Fais-moi discerner le chemin de mes préceptes/et je méditerai tes merveilles./Le chagrin a fait couler mes larmes/relève-moi selon ta parole./Écarte-moi du chemin du mensonge/et fais-moi la grâce de ta Loi./J'ai choisi le chemin de la loyauté. » Dans le psaume XVI, il prie : « Tu me fais connaître la route de la vie,/ la joie abonde près de ta face » et dans le psaume CXIX il affirme : « Je cours sur le chemin de tes commandements/car tu m'ouvres

l'esprit./ Seigneur, indique-moi le chemin de tes décrets,/ et ma récompense sera de les respecter. » Je souhaite terminer ce passage par une citation de *L'Hymne globale millénaire*, rapportée par le traducteur des psaumes, M. Skwarnicki : « Ma route est lumineuse et vraie. Accède à la lumière qui brille en toi. »³

La notion du chemin de vie a été utilisée dans la théorie thérapeutique définie par le psychologue slovaque, professeur de l'université de Bratislava, Josef Kosco. Il définit la thérapeutique psychologique comme « biodromale » (*bio* : la vie et *dromos* : la route). Cette théorie a bénéficié d'un prestige considérable dans la région de Wrocław. Ses principes ont été définis en même temps par un professeur de l'université de Wrocław, M. Kulczycki. Par ailleurs, les principes élaborés par le chercheur slovaque ont été popularisés en Pologne par A. Kargulowa et ses élèves. Moi-même, j'ai cité les travaux de J. Kosco. Selon moi, la conception du chemin de vie est proche

de la psychologie du courant vital. Courant vital, espace vital, milieu de vie sont des notions voisines mais non univoques ; elles se rapportent toutes au problème de la biographie – histoire d'une vie, problème qui recouvre à son tour celui du chemin éducatif. Il convient ici de rappeler le nom de P. Dominicé⁴, auteur d'une biographie éducative, fondée sur les événements, les sensations et les sentiments perçus comme éducatifs, formateurs pour notre identité et notre personnalité. Pour P. Dominicé, tout le procès de la vie a une valeur formatrice et éducative. Il ne fait pas la distinction entre l'éducation intentionnelle et l'éducation spontanée. Il ne distingue donc pas l'éducation de la socialisation. Selon P. Dominicé, la vie elle-même relève de l'éducation en ce qu'elle nous forme et transforme. Dans cette acception, on appellera chemins éducatifs tous les faits et actions qui ont exercé une influence sur notre personnalité et notre conscience de soi. Cette vision de l'éducation dans le contexte d'une vie et tout au long d'une vie se rapproche en Pologne des conceptions de la pédagogie sociale, pour laquelle l'éducation est un processus qui englobe toute une vie et qui s'appuie sur différents groupes sociaux comme les associations, les cercles de « congénères », les milieux professionnels. La pédagogie sociale s'intéresse aussi à la biographie, aux destins individuels des personnes, comme en témoignent les affirmations de H. Redlinska⁵, mais aussi la théorie des forces sociales individuelles développée par A. Kaminski.

Après avoir montré le lien entre les recherches biographiques et la pédagogie sociale, je reviens aux classiques des recherches biographiques. Selon P. Domi-

nicé, le récit de vie est l'un des meilleurs révélateurs des histoires de vie, malgré une apparence d'inexactitude et de relative liberté. En effet, chaque biographie sera différente, orientée vers d'autres priorités, mais c'est cette diversité même qui permettra d'encerner une image précise et de délimiter son centre. La biographie nous conduit à la prise de conscience de notre propre vie et du temps historique, soumet l'expérience vitale à une analyse rigoureuse, permet au sujet de prendre conscience de son évolution personnelle, conduit à l'auto-éducation.

Pour G. Pineau, le récit de vie consiste à apprendre au même titre qu'à désapprendre. Il s'agit d'une auto-création inconsciente fondée sur la découverte de ses propres potentialités. Le sujet redécouvre les faits de sa vie, les met en ordre, soit pour mieux les séparer des processus sociaux, soit, à l'inverse, pour les percevoir dans le contexte de ceux-ci. Le récit de vie assume donc des fonctions éducatives. Pour D. Demetrio⁶, il peut en même temps jouer un rôle thérapeutique. En effet, Demetrio intitule son livre, *La Dimension thérapeutique du récit de vie*. Les chemins éducatifs constituent une proposition des recherches biographiques qui ne se focalise pas sur la totalité d'une biographie, mais sur un aspect particulier, tout en marquant une nette préférence pour l'éducation.

Je souhaite encore évoquer la vision des recherches biographiques chez L. Formenti⁷ de l'université de Milan. L'auteur souligne la double fonction d'un récit de vie : d'une part, la fonction éducative ; d'autre part, la fonction auto-éducative. Ceci rejoint les

conceptions de G. Pineau. Formenti rappelle l'espace nocturne lorsque l'homme demeure entièrement lui-même. Elle postule, en outre, l'exploitation de l'écriture et de la lecture des récits de vie dans la didactique des adultes. Il s'agit ici de la didactique autobiographique, des ateliers et des cours qui s'appuient sur cette méthode.

LES MÉANDRES : UNE IMAGE AU SERVICE DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE

Je voudrais maintenant me concentrer sur le dernier élément du titre : le terme de « méandres ». Pour l'expliquer, je me réfère au dictionnaire des mots rares de M. Arct qui est indissolublement lié à ma biographie. Il comporte des annotations apportées par la main de mon père. Je l'ai sauvé de l'horreur de la guerre. Nombre de mes proches s'en sont servi. Ce dictionnaire, donc, donne la définition suivante du terme « méandres » : « Dans l'architecture : ornement de lignes sinueuses ou bien bref texte poétique construit sur le principe de récurrence d'un motif, d'une idée ou d'une rime. » L'encyclopédie contemporaine y ajoute une autre définition : « Les sinuosités d'un fleuve, d'une rivière. »

Il est significatif que les deux définitions véhiculent une idée de rupture : dans la première, cette rupture est sinueuse et dans la seconde définition, elle est rythmique. Dans les deux cas, elle se fonde sur la répétitivité régulière de ces ruptures. Ceci m'a semblé une bonne inspiration à l'analyse des matériaux de recherche. On s'attachera donc à déceler, dans ces matériaux, les motifs répétitifs et ceux qui manifestent

sinuosité et régularité.

J'ai mené les recherches biographiques dans le cadre des travaux de maîtrise et de licence, ainsi que dans le cadre des stages de préparation à la retraite. Pour cette raison, mes recherches s'appuient sur un échantillon large de la population, englobant les personnes ayant dépassé l'âge de 70 ans, mais aussi celles qui n'ont que 20 ans. Dans l'enquête soumise à ces personnes, on leur demandait de répondre à des questions conçues à l'image d'un entretien biographique. Une partie des documents a été recueillie en dehors de cette enquête par les étudiants préparant les matériaux pour leurs mémoires de licence ou de maîtrise. Ces étudiants choisissaient eux-mêmes les personnes avec qui ils réalisaient les entretiens biographiques. Dans la plupart des cas, il s'agissait de leurs amis, de leurs proches qui acceptaient de répondre aux questions ou bien d'écrire eux-mêmes leur histoire. Dans l'un des cas, on a commenté les entretiens dans un groupe participant aux recherches qui s'est réuni de nouveau au bout de trois ans.

La notion des méandres m'est venue lorsque je lisais les matériaux recueillis, tout en observant les ruptures dans les chemins éducatifs, les retours aux institutions éducatives, les cours en formation continue, la recherche de nouveaux chemins, etc.

Les chemins éducatifs des adultes ; un adulte en apprentissage ; les besoins éducatifs des adultes : voici autant de questions posées par l'andragogie et auxquelles il est possible de répondre en suivant les propos des sujets interrogés.

M. Lani-Bayle remarque avec justesse dans son dernier livre que le passé scolaire reste greffé dans la

conscience de l'individu. L'auteur pose la question : « Qu'est-ce qui reste à l'adulte de l'élève qu'il était, qu'est-ce que ce dernier retient des sensations éprouvées pendant la période scolaire ? » Elle constate que, même si le sujet a tout oublié, il lui en reste néanmoins une valeur que l'on pourrait nommer la culture ou le savoir. Il peut oublier le contenu de ce qu'il avait appris, mais il gardera dans sa mémoire les sentiments, les impressions, les anecdotes, les parfums, les images, bref, une certaine aura de l'école. Dans la littérature que je connais, on parlait ici de « la mémoire d'une culture de l'école ». Il s'agissait de tout ce qui ne relevait pas du champ didactique, mais du champ social venant s'ajouter à l'éducation formelle.



*Olga Czerniarwska et l'une de ses étudiantes
dans un parc à Lodz en 1997.*

Dans les recherches biographiques, on dégage les sujets-clés, les mots-clés qui reviennent régulièrement dans les différentes étapes de la vie. Ainsi, dans le groupe des personnes de troisième âge et dans deux groupes de jeunes adultes, j'ai dégagé les sujets et les mots tels que la **famille** et l'**éducation familiale**, l'**école maternelle**, l'**école primaire**, l'**activité professionnelle**,

la **participation à la culture**, enfin les **organisations sociales**.

Dans le premier groupe, le souvenir de la maison natale s'entourait d'une auréole de patriotisme, on mettait l'accent sur l'ancrage de la généalogie familiale dans l'histoire de la Pologne, à travers les déportations en Sibérie, les effigies de la Vierge noire de Czestochowa (assorties de l'annotation : reine de la Pologne), les figurines représentant J. Pilsudski, les photographies, etc. Les jeunes adultes, quant à eux, décrivaient leur maison familiale, le travail de leurs parents, leurs études. Quelques-uns d'entre eux ont avoué que leurs parents ne se souciaient pas trop de leur éducation, en croyant à l'avancement social propre à la génération d'après la guerre, vivant selon le principe : « Ce n'est pas le bac, mais ta volonté qui fera de toi un officier. » Le résultat de cet adage est tel que les scripteurs des récits de vie qui sont en même temps les sujets de ces derniers se tournent à présent vers la poursuite de leurs études supérieures.

Dans les récits de vie, on soulignait la chaleur de la maison familiale, la lecture à voix haute des livres pour enfants, les histoires narrées par les mamans et par les mamies. Voici quelques exemples :

– Une enseignante de 58 ans écrit : « Notre mère attachait beaucoup d'importance à toutes nos attitudes. Lors de l'occupation 1939-1945, elle nous apprenait à lire et à écrire. Elle nous lisait souvent à voix haute. Notre père avait participé à la guerre de 1920 sous le commandement de J. Pilsudski. À la maison, nous gardons toujours les *Écrits* de Pilsudski. »

– Une jeune femme de 23 ans, assistante sociale, écrit : « Les parents ne nous imposaient jamais, ni à

ma sœur ni à moi, d'activités éducatives. En revanche, ma mère a beaucoup discuté avec nous au sujet de la littérature : on parlait des contes de fées, de la poésie et des romans. Notre père, doté de maints talents manuels et artistiques, aimait à consacrer ses moments libres pour nous apprendre la peinture. »

– D'autres relatent leur séjour à l'école maternelle et même à la crèche. Ainsi, la mère d'une infirmière de 38 ans travaillait dans une crèche, donc celle-ci y avait une place protégée.

– Un étudiant de 25 ans, futur juriste, écrit : « Depuis la naissance, nous devons apprendre quelque chose : à manger, à s'asseoir, à pleurer, à marcher, à faire caca. Hélas, cette période heureuse est vouée à se terminer au moment où nous allons à la crèche. Je ne garde pas beaucoup de souvenirs de cet endroit, si ce n'est un incident plutôt désagréable. Une fois, lors de la sieste, j'ai fait pipi dans mon lit et j'ai persuadé un voisin d'échanger nos lits. Il a accepté, mais ensuite il a changé d'avis et s'est mis à pleurer. Il a dit à l'éducatrice que c'était moi qui avais fait pipi dans le lit, mais elle ne l'a pas cru. C'est ainsi que j'ai perdu un ami. » Les souvenirs de l'école maternelle abondent également en moments difficiles ; on y décrit les bagarres, la solitude et la peur.

Parmi les souvenirs de l'école primaire, prédominent les souvenirs positifs, en particulier ceux qui concernent les institutrices, la maîtresse, les représentations artistiques. Un groupe de personnes d'une même classe de l'école primaire se souvient d'une professeure réputée méchante qui leur en a fait voir de toutes les couleurs. En même temps, ils évoquent une

professeure de mathématiques dont le charme rare les a aidés à prendre goût à cette matière difficile. Les narrateurs d'une même classe ont réussi, à travers leurs souvenirs mis en commun, à objectiver l'image de l'école.

Les chemins éducatifs qui s'ensuivent manifestent plus de sinuosités, en s'ordonnant en méandres. Les narrateurs choisissent surtout les lycées d'enseignement général. Cependant, une partie de la génération d'après-guerre se voit obligée de s'orienter vers l'enseignement professionnel, incitée à faire ce choix par leurs parents. Ce n'est que dans leur vie adulte qu'ils manifesteront le désir de combler cette lacune en entreprenant des études supérieures. Le choix de l'orientation des études supérieures n'a pas toujours été juste, notamment dans les cas des études psychotoniques dont le nom, pour être intrigant, n'en recouvrait pas moins des aberrations de l'éducation. Après avoir terminé cette faculté, les étudiants se voyaient contraints de se réorienter vers des disciplines rapprochées, oscillant autour des sciences humaines. Le critère du choix des études était motivé non seulement par les intérêts personnels, mais aussi par les valeurs auxquelles on croyait.

Ainsi, Teresa, jeune femme de 28 ans, mariée, en choisissant ses études supérieures, a adopté le critère du samedi qu'elle voulait libre. En effet, dit-elle : « J'ai choisi l'École supérieure de business et de marketing qui est une école privée. En raison de ma confession – je suis adventiste du septième jour – je tiens à avoir les samedis libres car dans ma religion, le samedi est un jour libre de toute sorte d'occupations. Je ne voulais pas choisir une formation dans le cadre de la for-

mation continue car les cours y ont lieu les week-ends. »

La plupart des narrateurs évoquent différents cours et formations qu'ils ont terminés tout en travaillant.

Le groupe des plus âgés évoque une très longue période de travail en un seul endroit, période qui souvent s'étendait sur toute la vie. Ils renforcent cette longue carrière professionnelle par divers cours et formations, ce qui constitue un trait caractéristique pour les générations de la Pologne 1945-1989. Le groupe des plus jeunes tend à s'affirmer par la profession : en entreprenant des études supérieures, ils entendent renforcer leur position. Les narrateurs les plus jeunes recherchent activement leur lieu de travail. On trouve parmi eux des créateurs qui forment des groupes artistiques.

On souligne également l'influence sur l'éducation des organisations sociales comme le scoutisme, la participation aux activités des associations artistiques. La profession des parents joue elle aussi un rôle important pour le choix du métier. L'un des jeunes chercheurs intitule son mémoire *Les chemins éducatifs dans la formation non linéaire*. La formation non linéaire renvoie à un type de formation ouverte qui cherche de nouveaux espaces. Pour ma part, je définis cette ouverture par le terme de « méandres ».

CONCLUSION

En récapitulant mon intervention, je souhaite mettre l'accent sur l'interpénétration qui existe entre les chemins éducatifs et l'époque historique. En témoignant l'éducation patriotique, le déni de l'éducation en tant

que valeur à l'époque où l'avancement social s'identifiait à l'instrument d'un pouvoir refusé par la société et un retour aux formes de l'éducation compensatoire par les adultes d'aujourd'hui. Parmi d'autres éléments de la biographie éducative, citons la référence aux modèles personnels et aux valeurs véhiculées par la littérature classique. C'est notamment la double image d'un professeur sévère et détesté et d'un enseignant-ami qui me semble être ici un phénomène universel. On peut également mentionner, parmi ces éléments formateurs, le cauchemar des examens, ainsi que le processus de l'éducation continue à travers divers cours et formations. La famille en tant que milieu de transmission des valeurs apparaît également comme un élément d'importance primordiale dans la biographie éducative.

OLGA CZERNIAWSKA⁸

Traduction de JUSTYNA GAMBERT

1. MARCEL (G.), *Homo Viator. Introduction à la métaphysique de l'espoir*, Varsovie, 1984.

2. La traduction s'appuie sur la *Traduction œcuménique de la Bible*, Alliance Biblique Universelle – Le Cerf, Paris, 1988.

3. SKWARNICKI (M.), *Dotrzyj do światła*, *Tygodnik Powszechny*, n° 28, 2000, p. 23.

4. DOMINICÉ (P.), *L'Histoire de vie comme processus de formation*, L'Harmattan, Paris, 1992.

5. CZERNIAWSKA (O.), *opus* cité.

6. DEMETRIO (D.), *Raccontarsi l'autobiografia come cura di se*, Milano, 1996.

7. FORMENTI (L.), *La Formazione autobiografica*, Milano, 1998.

8. Professeur émérite de théorie de l'éducation à l'université de

LES CONSÉQUENCES BIOGRAPHIQUES DES CHOIX ÉDUCATIFS DE L'HOMME DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÂGE ADULTE AVANCÉ

STANISLAW Lem compare la situation de l'homme vivant au tournant des millénaires à celle « d'un coureur cycliste dévalant une pente abrupte, ne pouvant ni tourner, ni freiner, ni même voir les pierres sur lesquelles il rebondit tout le temps. Il ne peut que s'agripper à son vélo qui roule de plus en plus vite. Pour l'instant, ces pierres ne sont pas encore trop dangereuses, mais la vitesse ne cesse de s'amplifier »¹.

Cette comparaison très suggestive a été employée par un auteur reconnu dans le monde entier dont les livres sont traduits en trente-six langues, édités à vingt-sept millions d'exemplaires. Elle rend compte de la rapidité des changements qui affectent la civilisation contemporaine, en permettant une prise de conscience des défis que pose devant nous notre réalité. Même en prenant en compte le caractère catastrophique de la vision « lémienne », l'hiatus entre la condition morale de l'homme contemporain et ses possibilités technologiques apparaît indiscutable-

ment comme la source des tensions croissantes et d'une inquiétude devant le devenir de l'humanité. Cette inquiétude, trait paradoxal, touche plus souvent les personnes âgées ou les personnes ayant atteint l'âge adulte avancé.

On peut discerner deux dimensions de cette inquiétude qui accompagne souvent l'homme du troisième millénaire.

La première de ces dimensions a trait à une réflexion approfondie sur la vie, sur la fuite du temps. Cette réflexion est ternie par le stéréotype négatif, bien ancré dans la mentalité collective, de l'homme âgé, comme personne manifestant des fonctions vitales limitées, peu efficiente du point de vue économique et même du point de vue culturel. Ce stéréotype, hérité de l'époque antérieure, est difficile à neutraliser, surtout dans le contexte de notre société, en dépit des progrès incontestables de la médecine et d'une augmentation sensible du nombre des plus de 60 ou 70 ans valides.

La seconde source d'inquiétude et d'appréhension qui affecte les personnes d'âge adulte avancé prend naissance précisément dans le rythme croissant des changements de civilisation qui, loin aujourd'hui de se limiter à la macro-échelle, font leur intrusion dans la vie quotidienne de chacun, sous forme de nouveaux appareils et installations, de nouvelles technologies de communication ou de toute l'infrastructure logistique qui ne cesse d'être perfectionnée et modifiée. S. Lem évoque également cette appréhension lorsqu'il écrit : « Il devient impossible d'imaginer un quelconque ordre stable dans une civilisation qui se développe à un rythme qui est le nôtre. Ceci provoque la peur. »² Il apparaît comme certain que l'éducation reçue dans la première période de la vie et qui, éventuellement, se poursuit dans les stades ultérieurs, est d'un grand secours pour l'homme contemporain. En rapprochant de nous les problèmes essentiels du monde actuel, en facilitant la compréhension des processus et des phénomènes en œuvre, l'éducation est apte à limiter et même à supprimer l'appréhension en question.

Le rôle de l'éducation dans la vie de l'individu n'a plus aujourd'hui besoin de démonstration théorique. On peut toutefois se poser la question de savoir si l'éducation, sa nature et sa durée, a joué un rôle aussi déterminant dans la vie des plus de 65, 70 ans. J'ai tenté de répondre à cette question en me référant à la méthode biographique qui m'a servi de fondement méthodologique pour mener mon enquête auprès de quatorze personnes participant aux cours de l'université du troisième âge.

En analysant les réponses de dix femmes et de

quatre hommes, il ne faut pas oublier que nous avons à faire à des sujets nés avant la deuxième guerre mondiale. Par la force des choses, donc, le processus de formation de ces sujets a été perturbé, même quelquefois rompu par les affres de la guerre et de l'occupation. Aussi, rares sont les plus de 60 ans qui ont réussi à accomplir des études supérieures après la deuxième guerre mondiale. Le sujet K. est bien le seul à avoir terminé l'école primaire de sept classes après la guerre, à l'âge de 20 ans. Il apprécie toutefois énormément cette formation qui, comme il le constate, lui a appris non seulement à lire, à écrire, à compter, mais lui a aussi appris à vivre.

Il est significatif que quelques autres sujets mettent l'accent également sur le rôle de l'école comme institution préparant à la vie. Cependant, dans la majorité des cas, c'est le lycée qui apparaît comme le milieu « le plus constructif » dans la perspective de la vie adulte. Le sujet L. affirme devoir beaucoup à son lycée qui lui a permis de découvrir quelques règles vitales, primordiales dans sa vie indépendante : « Grâce à mes années de lycée, j'ai pu occuper une place respectable dans la société; les gens m'appréciaient parce que j'avais acquis l'éducation. »³

Une autre narratrice, ayant terminé une école professionnelle de commerce, met en exergue l'attitude chaleureuse de la professeur principale de sa classe qui lui a permis de s'adapter plus facilement à la vie en ville.⁴

La narratrice B. porte aussi un jugement favorable sur son éducation au lycée. Le séminaire pour les instituteurs qu'elle avait terminé lui a donné, au-delà du savoir (le latin et le polonais à un haut niveau), une

véritable préparation à la vie pratique. Car c'est bien ici qu'elle a acquis tout un éventail de compétences qui lui ont assuré un bon fonctionnement dans le métier professoral et qui lui ont donné plus d'assurance pour les difficultés de tous les jours.⁵

On retrouve cette appréciation favorable de l'éducation au lycée dans la plupart des réponses. Une narratrice affirme que c'est cette école qui lui a appris ce dont elle était capable. Il faut ajouter que cette personne était un pilier de la classe et que le lycée lui a apporté beaucoup de satisfaction. Une autre narratrice, âgée de 65 ans, ayant vécu ses années d'école primaire juste après la guerre dans son village, constate : « Le lycée a apporté énormément dans ma vie : j'ai rencontré des professeurs formidables qui, loin de se contenter d'enseigner leur matière, abordaient volontiers, lors de leurs cours, d'importants problèmes de la vie. Ils organisaient aussi des excursions touristiques pour les élèves. »⁶

Il convient d'éclaircir cette appréciation unanimement positive de l'éducation au lycée. Du point de vue de la psychologie, il apparaît que la période de puberté (entre 12 et 18 ans), dans laquelle se situe d'habitude le lycée, est une période de construction de la pleine structure de la personnalité. C'est alors que se développe la conscience du jeune et qu'il atteint un niveau qui lui permet de dépasser les expériences ultérieures, de découvrir son propre univers psychique et de comprendre le phénomène des valeurs supérieures. À cette période de leur vie, les jeunes atteignent un tel niveau de développement intellectuel qu'ils sont capables de mener une réflexion sur leur propre vie et sur celle des autres.⁷

La formation à l'âge de la puberté de nouvelles possibilités aussi bien dans le domaine intellectuel que dans le domaine émotionnel, esthétique et social nous permet en effet de nous élever dans notre niveau de perception et de compréhension du monde. Tout ceci contribue à la température élevée de la sensibilité d'un jeune à l'égard de tous les événements et situations que lui procure la vie au lycée. Car c'est bien là-bas qu'a lieu la construction des relations interpersonnelles spécifiques, circonscrites par le cadre rigoureux d'un ordre imposé par des actions didactiques et éducatives.⁸

LA RELATION DU MILIEU À L'ÉDUCATION : LES CHOIX ÉDUCATIFS

Les choix éducatifs accomplis par les jeunes, leurs décisions relatives à l'éducation, se situent à l'intersection de différents facteurs. Un de ces facteurs, important et parfois décisif, c'est bien l'influence du milieu familial, mais aussi celui du milieu local.

Le rapport des parents ou des voisins à l'éducation en tant que valeur a souvent joué un rôle prépondérant dans les choix d'une formation précise et dans le niveau de cette formation. Parmi les participants à l'enquête, la plupart soulignent la place privilégiée qu'occupait l'éducation dans la conscience de leurs parents. Les parents encourageaient donc à travailler. « Mes parents tenaient beaucoup à ce que je travaille à l'école car ils souhaitaient m'offrir des bases solides pour ma vie adulte », affirme une narratrice de 89 ans⁹. « Dans ma famille, l'éducation faisait l'objet d'un véritable culte », ajoute une autre¹⁰. Deux per-

sonnes évoquent les traditions familiales qui imposaient non seulement le travail mais aussi les choix concernant le profil des études supérieures¹¹. Le rapport à l'éducation comme manière d'améliorer sa vie et son statut social semble être un élément important dans l'atmosphère familiale chez les participants à l'enquête. Ceci n'exclut pas, cependant, les changements de décision relatifs au profil de l'éducation dans les situations de rupture (par exemple, la mort de l'un des parents, un mariage ou d'autres cas de figure). Ainsi, une narratrice de 73 ans, issue d'un milieu rural, s'est vue contrainte d'abandonner son projet d'études supérieures à Varsovie car, explique-t-elle, « la misère à la maison m'a obligée à travailler. C'est dans mon travail que j'ai fait la connaissance de mon futur mari. Aussitôt après le mariage, les enfants ont fait s'envoler mes ambitions de poursuivre mes études »¹².

Le rapport du milieu local aux études supérieures a été plus nuancé. Plusieurs personnes l'ont jugé « indifférent ». « Les habitants de mon village ne s'intéressaient guère à mes études. Pris dans la routine de leurs occupations quotidiennes, ils n'en avaient certainement pas le temps », dit une narratrice de 70 ans¹³. Le narrateur L., en caractérisant la population de son village, constate : « Le rapport du milieu villageois à l'égard de ceux qui entreprenaient de grandes études était marqué par la jalousie. »¹⁴

Dans le cas de deux personnes, on a à faire à un manque de connaissance de l'opinion du milieu local sur le chemin éducatif entrepris en raison de l'extinction des contacts¹⁵. Toutefois, dans la majorité des

cas, les milieux locaux avaient plutôt tendance à valoriser l'éducation et ceux qui l'entreprenaient. Un homme de 76 ans affirme, par exemple : « Je n'ai jamais rencontré une négation de l'éducation. L'école était considérée comme une valeur sacrée. »¹⁶

Compte tenu de cette aura familiale et locale favorable qui entourait les aspirations éducatives, les participants à l'enquête avouent souvent avoir pris leurs décisions relatives à l'éducation de manière non autonome. Seuls quatre sujets se reconnaissent indépendants, dans leurs choix, de l'influence de leurs milieux. Une narratrice définit la relation de ses parents à son éducation comme soutien, mais sans prétention à lui imposer quoi que ce soit : « J'ai moi-même décidé de choisir le lycée d'enseignement général. »¹⁷ Une autre narratrice se réclame de son signe astrologique pour expliquer son besoin d'indépendance : « Personne ne m'a dit quelle école je devais choisir car je suis Capricorne et les personnes nées sous ce signe sont très indépendantes. D'ailleurs, j'étais obligée d'être autonome parce que je suis l'aînée dans ma famille. »¹⁸ Mais d'autres personnes se dirigeaient dans leur choix selon l'opinion des parents ou celle des professeurs. D'ailleurs, parfois, ces opinions divergeaient. La narratrice H. avoue : « Ma mère avait une grande influence sur mon choix des chemins de l'éducation. Lorsque la professeur de polonais me conseillait le conservatoire d'art dramatique, ma mère s'y est opposée. »¹⁹

Les choix éducatifs, plus ou moins autonomes, étaient en grande partie déterminés par la situation géographique et sociale des sujets. Ainsi, les milieux ruraux semblent limiter les possibilités du choix de

l'école secondaire, tout en restreignant, d'une manière importante, les chances de l'éducation au niveau supérieur. En analysant donc le problème des conséquences biographiques de ces choix éducatifs, il convient de souligner le rôle de tous ces obstacles qui ont largement déterminé les destins des personnes particulières et de tous les milieux.

LE CHEMIN ÉDUCATIF SELON LES SUJETS

La période du troisième âge constitue une perspective intéressante pour évaluer le chemin éducatif passé, pour apprécier ses acquis dans le domaine de l'éducation. Je me suis intéressé ici à l'école en tant que facteur de propagation des modèles de l'activité intellectuelle ou bien, plus largement, de l'activité vitale. Il ne faut pas oublier, toutefois, que le chemin éducatif de différents sujets était assez varié et ne commençait pas nécessairement à l'école primaire. Quelques-unes parmi les personnes interrogées ont commencé leur éducation selon des modalités de l'éducation privée. Des conditions particulières liées à la guerre justifiaient le choix de telles formes d'éducation. Les personnes interrogées se sont posées la question de l'efficacité des modes d'éducation qu'elles ont expérimentées. Le jugement porté sur ces derniers semble, dans la plupart des cas, positif, même si les possibilités de poursuivre l'éducation ont été entravées par la tourmente de la guerre.

Certains sujets appréciaient l'influence de l'éducation reçue sur leurs destins respectifs. Une narratrice définit ainsi ce que lui a donné son éducation : « Elle m'a donné un sens de ma propre valeur. Grâce aux

études, j'ai pu déménager en ville, faire la connaissance de mon mari, avoir quatre enfants qui ont tous aujourd'hui un diplôme d'études supérieures. »²⁰ Une autre narratrice estime qu'elle doit à son éducation la possibilité de vivre en ville, ce qui lui a permis de se rendre compte de son amour pour la nature : « L'éducation reçue m'a permis d'avoir de nombreux intérêts et passions. Par exemple, ma passion pour les livres. »²¹ Une femme de 80 ans, professeur d'université, témoigne : « C'est l'éducation qui m'a appris que la vie ne se limitait pas au niveau végétatif, mais qu'il fallait toujours prendre soin de son développement personnel. »²² « L'éducation que j'ai reçue m'a permis de me sentir bien dans ma peau. Je comprends la réalité dans laquelle nous vivons et je m'aperçois que le bien habite en chacun de nous. Je dois ce savoir aux cours de catéchèse et à un catéchumène excellent que j'ai rencontré au cours de ma formation primaire et secondaire. »²³ Un autre narrateur dit apprécier l'éducation pour lui avoir donné la compréhension des choses de la vie qui l'entourent²⁴. Une seule personne affirme ressentir une insatisfaction quant à l'éducation reçue (elle n'a pas réussi à obtenir son baccalauréat car elle s'est mariée et a donné naissance à ses enfants). En revanche, elle se dit satisfaite de son rôle de mère.

L'analyse des propos des quatorze personnes interrogées montre que ces personnes perçoivent d'habitude le lien entre leur éducation et le déroulement de leur destin passé et présent. Cependant, seuls quelques-uns d'entre eux semblent réaliser que l'histoire d'une vie humaine dépend largement du savoir assimilé au cours du processus éducatif. La plupart des

sujets percevait ce lien de manière indirecte, en soulignant les différents bénéfices (valeurs) importants pour la vie courante et qu'ils tiennent de leur éducation, mais la conscience de l'influence de ces valeurs sur leurs biographies individuelles reste cachée à leurs regards. Certains narrateurs, toutefois, perçoivent ce lien avec plus de netteté, comme en témoigne leur réponse à la question leur demandant s'ils accepteraient de refaire leur cheminement éducatif. Ces personnes, en effet, ont répondu à cette question par la négative. Ceci prouve leur insatisfaction à l'égard de leurs acquis – ils n'ont pas terminé d'études supérieures – et montre que le statut actuel de ces personnes aurait pu être différent si seulement elles avaient pu adapter leurs cheminements éducatifs à leurs intérêts et à leurs besoins.

Le besoin exprimé par les personnes interrogées de poursuivre leurs études par le biais de la formation continue montre également leur conscience de l'existence de ce lien entre l'éducation reçue et le destin de l'homme. Ceci est perceptible dans le fait même d'adhérer aux activités de l'Université du troisième âge. Une des narratrices affirme : « L'homme devrait faire travailler son esprit tout au long de sa vie. D'ailleurs, il manifeste un besoin de devenir, de continuation ; besoin de ne pas être à côté de la vie, mais au centre même de la vie. »²⁵ Une femme de 65 ans avoue que, depuis son enfance, elle éprouvait toujours le besoin d'apprendre parce qu'elle vient d'un milieu dans lequel tout le monde était « très cultivé »²⁶.

CONCLUSION

En établissant le bilan de ces recherches, il apparaît que l'éducation reçue par les personnes interrogées est appréciée favorablement et le temps d'éducation paraît constituer une période importante dans la vie de ces personnes. Les conséquences biographiques de leurs chemins éducatifs imposés par les circonstances et quelquefois, suggérés par les parents n'ont été claires dans la conscience des personnes interrogées que relativement tard. Il est de toute évidence que l'âge avancé des sujets interrogés dans notre enquête leur a permis de remarquer de nouveaux éléments.

JERZY SEMKOW²⁷

Traduction de JUSTYNA GAMBERT

1. Entretiens avec S. Lem par Jacek Zakowski, *Gazeta Wyborcza*, *Malpa w podrozy*, 6-7 mai 2000, p. 9.
2. *op cit.*, p. 9.
3. L : homme, 83 ans.
4. A : femme, 73 ans.
5. B : femme, 89 ans.
6. D : femme (études supérieures).
7. POREBSKA (P.), *Osobowosc i jej ksztaltowanie sie w dzieciinstwie i mlodosci*, Varsovie, 1982, p. 178.
8. ZACCO (B.), *Oblicza mlodosci*, Warszawa 1972, p. 386.
9. B.
10. C.
11. H. : femme, 80 ans.
12. A.
13. E, femme, 70 ans.
14. L.
15. B. et C.
16. N.
17. C.
18. E.
19. H.

L'APPLICATION DE LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LES RECHERCHES BIOGRA- PHIQUES

ON RETROUVE le terme d'« éducation tout au long de la vie » dans différents travaux, dans le domaine de l'andragogie, notamment chez Olga Czerniawska¹ ou bien chez Hartmut GRIESE qui conçoit la socialisation comme un processus qui englobe toute une vie, consistant en interdépendance de l'individu et du milieu socioculturel qui l'entoure. Selon GRIESE, l'interaction individu/milieu permet à l'individu de réaliser ses rôles d'adulte, à travers l'adaptation à son entourage et la formation de sa propre identité².

La lecture de ces deux études ainsi que les rencontres et les discussions avec leurs auteurs m'ont invité à entreprendre la tâche d'expliquer la nature de « l'éducation de toute une vie », de l'activité éducative de l'individu tout au long de sa vie. La théorie jouant le rôle explicatif face à différents problèmes de la réalité³, je pense que l'on pourrait appeler « théorie de l'éducation de toute une vie » le résultat de mes réflexions et les essais des réponses à ces questions.

Construite, cette théorie deviendrait l'une des théories éclectiques, décrites par M. Malewski⁴. Malewski conçoit cet éclectisme par référence à deux dimensions : épistémologique et méthodologique. Il est d'avis que le terme « d'éclectisme épistémologique » présuppose la constitution de cette théorie à partir de différents éléments constitutifs. Parmi ces éléments constitutifs, on recense les constats théoriques, les lois empiriques, les hypothèses et le savoir courant sur l'éducation des adultes. En tentant de définir la théorie de l'éducation de toute une vie, destinée à expliquer surtout l'activité éducative des adultes en formulant les présupposés de celle-ci, je me suis d'abord fondé sur mon savoir personnel dans le domaine de l'éducation des adultes. Ce savoir m'a permis de délimiter les champs, les espaces sur lesquels le processus éducatif se produit tout au long de la vie d'individu. Je me situe dans la perspective selon laquelle l'éducation de l'homme est toujours en partie liée à son activité ; les espaces éducatifs convergent donc avec les

champs de l'activité vitale de l'individu. C'est ainsi que se produit le processus de la génération de la vie intellectuelle de l'individu, processus saisi comme un type particulier de l'activité de l'espèce homo. Je partage en effet l'opinion de J. Gajda selon laquelle « la vie intellectuelle apparaît comme le trait distinctif le plus important de l'humanité. [...] Elle focalise l'auto-réalisation de l'individu, son autonomie, son activité à transformer son entourage, à améliorer les conditions de son existence et ses capacités créatrices. »⁵

À partir de ces prémisses, j'ai tenté de distinguer les domaines dans lesquels un individu moyen à l'aune de la statistique déploie son activité. J'ai pu délimiter les domaines suivants :

- Tout d'abord, la vie familiale. Naturellement, je suis conscient qu'il y a des personnes seules dont l'activité dans ce domaine sera forcément limitée ou bien n'aura pas lieu du tout. Cependant, tous ceux qui fondent une famille se voient obligés de déployer dans leur vie familiale, divers types d'activité, dont l'activité éducative.

- Un autre domaine s'organise autour de l'activité professionnelle. Celle-ci est liée à l'éducation, à travers les différentes étapes de la vie.

- Enfin, les activités de loisirs visent à la régénération des forces physiques et mentales de l'homme, mais elles peuvent également donner lieu à des procès éducatifs. Je fais abstraction ici des formes de l'activité comme la participation aux associations socioculturelles, comme les hobbies, l'activité artistique ou scientifique, le travail dans des associations caritatives. Si je laisse ces formes de côté, ce n'est pas parce

que je mésestime les possibilités qu'elles offrent – bien au contraire – mais parce que ce type d'activité n'est pratiqué que par très peu de personnes. Tout ce que l'homme fait, il le fait par son corps, sa **corporalité** devient pour lui un objet d'attention, mais aussi un domaine éducatif.

On peut distinguer encore un domaine de l'activité : les relations interpersonnelles. Ces dernières sont caractéristiques pour tout homme vivant en société, nous les percevons donc dans une perspective éducative. En effet, indépendamment du type d'activité pratiquée, on ne saurait guère imaginer une personne qui vivrait dans une solitude sociale complète.

J'ai tenté de saisir ces différents domaines de l'éducation dans les contextes de la vie d'un homme contemporain. J'ai donc analysé les comportements éducatifs dans la perspective de la réalité sociale de nos jours. Telle est l'origine du livre *Les espaces de l'éducation para formelle et non formelle des adultes. Prémisses pour la construction d'une théorie de l'éducation de toute une vie* (en cours d'impression). Dans cet ouvrage, je présente l'activité éducative de l'homme dans la perspective de toute sa vie. Je m'appuie aussi bien sur les résultats des recherches effectuées par mes collaborateurs ou par moi-même au sujet des différents problèmes dans le domaine de l'éducation des adultes, que sur les acquis des sciences telles que la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'ethnologie et les diverses théories qui fonctionnent dans le cadre de ces disciplines.

Toutefois, les tentatives d'expliquer les processus et les phénomènes de l'éducation des adultes à travers le savoir interdisciplinaire est l'origine de la forma-

tion de différentes lacunes entre ces éléments épars du savoir. Ces lacunes, j'ai tenté de les combler par un savoir provenant de mes propres expériences réalisées à l'échelle de quelques décennies dans le domaine de l'éducation des adultes, conçue aussi bien dans ses formes académiques que dans ses formes non-académiques. La diversité des sources que j'ai utilisées, leur appartenance à différentes disciplines fait que le langage dont je me sers est quelquefois hétéroclite, comme l'est le langage des différentes disciplines des sciences sociales. Ma théorie comporte de nombreuses prémisses, théoriques et empiriques, permettant (après d'autres recherches) de construire une théorie autonome.

Ces prémisses et ces théories peuvent permettre d'expliquer les phénomènes découverts dans les recherches biographiques. En même temps, les recherches sont aptes à vérifier les présupposés de la théorie décrite. On peut se servir ici aussi bien de la biographie complète que de la biographie thématique. « Dans les catégories opérationnelles, la biographie complète suppose que le chercheur recueille des données sur toute la vie des sujets. Dans le cas de la biographie thématique, en revanche, il se limite aux données qui concernent un aspect choisi de leur vie [...] ou d'une phase de vie [...]. Il y a un phénomène d'interpénétration entre ces deux types de biographie. »⁶ Certains chercheurs choisissent de recueillir des données concernant toute la vie du sujet, alors même qu'ils se limitent dans leur analyse à certains domaines de cette vie. Ils pensent, en effet, que cette large perspective leur permettra de situer le domaine biographique qui les intéresse dans le contexte

plus général de toute la vie de l'individu. Personnellement, je penche vers une telle conception des recherches biographiques car, selon moi, l'homme a tendance à percevoir les émotions et les impressions éprouvées actuellement dans la perspective de toutes les expériences vécues au cours de sa vie. Je pense toutefois qu'il y a une raison supplémentaire pour que le sujet présente au chercheur la totalité de ses expériences. Il s'agit de la possibilité de saisir, en analysant la biographie humaine complète, une ligne du développement éducatif propre à l'individu. On peut évoquer ici la conception des « formes caractéristiques des lignes du développement éducatif de l'homme », élaborée par Elzbieta Dubas. L'auteur distingue ici en effet trois lignes :

1 – La ligne continue du développement éducatif qui englobe toute la biographie de l'individu, en commençant par la petite enfance et en poursuivant jusqu'à la fin de la vie de l'individu (l'éducation de toute une vie ?).

2 – La ligne cyclique du développement éducatif de l'individu qui marque un retour aux projets éducatifs, conçus avant et non réalisés à cause de différents obstacles [...].

3 – La ligne récurrente du développement éducatif, caractérisée par des retours aux projets éducatifs entrepris et partiellement réalisés avant, seulement ensuite approfondis et renouvelés.⁷

De plus, en analysant la biographie de l'homme dans la perspective des efforts éducatifs entrepris on peut également saisir certains événements importants, certaines situations de crise, afin de vérifier si, dans le cas d'une personne donnée, ces événements et

ces situations ont exercé une influence stimulante ou au contraire limitative sur le choix de l'éducation.

Dans le livre en question, on parle de certaines lois qui concernent l'éducation de toute une vie. Ces lois peuvent être vérifiées par les recherches biographiques car ces recherches mettent en valeur l'autonomie de l'individu. Ainsi, grâce aux recherches biographiques, on peut déterminer quels sont les facteurs qui, dans un chemin de vie individuel, influencent l'élaboration d'une stratégie vitale par un individu. Les recherches biographiques permettent également de dire si l'homme a rencontré sur son chemin un conflit de positions sociales – par exemple celui entre le statut de travailleur et celui de père de famille, entre celui de collègue et celui de supérieur hiérarchique –, si la résolution positive des situations conflictuelles dépendait de l'activité éducative.

Les recherches biographiques qui ont été effectuées correctement permettent de trouver les informations sur l'individu, sur sa vie et sur sa relation au monde et aux autres dans le langage que l'homme emploie. On peut distinguer, dans le récit d'une vie, des énoncés centraux qui reflètent ce réseau de relations. Ces énoncés permettent de construire une image globale, une conception de la vie de l'individu. Si, en effet, parmi ces énoncés on recense ceux qui se référerait à l'activité éducative, ceci peut signifier le rôle que l'individu attribue à cette dernière dans la réalisation de sa conception de la vie.

« Les autobiographies, comme le dit H. Worach-Kardas, se concentrent d'habitude sur le temps passé, sur les événements survenus dans la vie de l'individu. Si le passé est certain, le futur est par nature incer-

tain; si le passé se joue sur le plan des faits empiriques, le futur, lui, est d'un autre ordre, celui des projets et des aspirations. En dépit de ce caractère incertain du futur, l'homme manifeste néanmoins un effort pour programmer, pour planifier son avenir. Le futur s'avère donc tout aussi « réel » que le passé et le présent. »⁸ La thèse de l'auteur de l'ouvrage cité permet de constater la place qu'occupe l'éducation dans les projets d'un être humain. Dans quelle mesure l'individu se prépare-t-il à résoudre ses problèmes quotidiens à travers l'éducation ?

Les recherches biographiques peuvent être complétées par une observation effectuée pendant leur durée. Une telle observation peut porter sur une personne observée dans son entourage naturel. Le chercheur commence par observer le sujet alors que celui-ci parle afin de décoder les messages non-verbaux émis par le sujet. Ces messages sont riches en contenu et lorsqu'ils échappent au chercheur, rien ne saurait compenser les lacunes qu'ils occasionnent dans le matériau de recherche. Le don d'observation ainsi que les capacités empathiques chez le chercheur permettent d'identifier assez rapidement la disposition du sujet vis-à-vis du chercheur. De plus, si le chercheur sait nouer des relations, il peut créer un climat émotionnel propice dans l'interaction sujet/chercheur, climat facilitant la réalisation de l'entreprise de recherche.

Un autre objet de l'observation peut être l'entourage matériel du sujet, l'espace qu'il occupe. L'espace, comme entité anthropogénique, culturelle, sociale, délimite l'intimité de l'individu, tout en ayant une dimension symbolique, marquée par des émotions et

des valeurs précises. L'espace physique coïncide donc avec l'espace symbolique et subjectif⁹. L'observation de l'espace joue donc un rôle très important dans les recherches car l'investissement de cet espace donne souvent au chercheur plus d'informations que le sujet lui-même au cours de la communication verbale.

Il est évident que la lecture et l'interprétation des messages émis par le sujet à travers l'investissement de l'espace constituent un acte subjectif, lié aux compétences intellectuelles, au sens artistique et à l'implication émotionnelle du chercheur. Autrement dit, les conclusions tirées au sujet, par exemple, de la valeur que le sujet accorde à l'éducation, ne coïncident pas forcément avec la situation réelle de ces valeurs dans la structure hiérarchique du sujet. Je souligne toutefois que les observations menées par le chercheur au cours de recherches biographiques contribuent largement à enrichir le matériau biographique empirique. Dans le cas, notamment, de la construction des types de sujets, cette observation peut nous être très utile.

En disposant ainsi d'une description générale des prémisses épistémologiques et méthodologiques de la théorie de l'éducation, on peut procéder à la construction de cette théorie. Parallèlement, tout en menant des recherches biographiques, on peut tirer profit des prémisses évoquées pour expliquer et interpréter les lois découvertes.

JOZEF KARGUL¹⁰

Traduction de JUSTYNA GAMBERT

1. CZERNIAWSKA (O.), *Mój warsztat naukowy, Edukacja Dorosłych*, 1998, n° 3. Przygotowanie do wolontariatu jako zapomniany obszar w polskiej oświacie dorosłych in: Z. Wolk (éd.), *Edukacja Dorosłych w perspektywie integrowania się Europy*, Zielona Góra, 2000.

2. GRIESE (H.M.), Z badań nad socjalizacją dorosłych jako podstawowa kategoria andragogiki, in Marczuk (éd.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Lublin-Radom, 1994, p. 173.

3. SZTOMPKA (M.), *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa, 1973.

4. MALEWSKI (M.), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, 1998.

5. GAJDA (J.), *Honor-Godność-Człowieczeństwo*, Lublin, 2000, p. 96.

6. HELLING (J.K.), Metoda badań biograficznych, in Włodarek, Ziolkowski, *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa, Poznań, 1990, p. 17.

7. DUBAS (E.), Linie edukacyjnego rozwoju człowieka, In Trzuskowski, *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Łódź, 1993, p. 94-95.

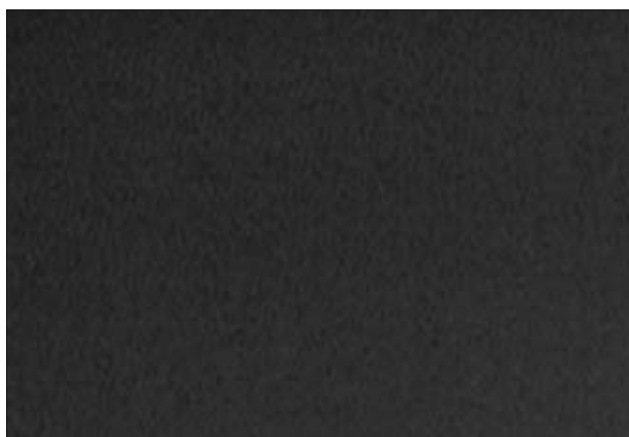
8. WORACH-KORDAS (H.), *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*, in J. Włodarek et M. Ziolkowski, op. cité p. 114.

9. SIARKIEWICZ (E.), *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, Kraków, 2000; H.M. Griese, Theoretisch-methodologische Überlegungen zur biographischen Methode - Ein Literaturüberblick in der Erwachsenenbildung, in H. Siebert, H.M. Griese, O. Czerniawska, *Lernprojekte Erwachsener*, Baltmannsweiler: Schneider -Verl. Hohengehren, 1993, p. 179-190.

10. Professeur à l'université de Zielona Góra, Pologne.

À PROPOS DE LA COMMUNICATION D'ETTORE GELPI¹

ETTORE Gelpi a effectué son intervention en langue française. Son exposé a été suivi d'un temps d'échanges avec la salle. En voici les points principaux.



Conversation avec Ettore Gelpi.

MISE EN QUESTION DES HISTOIRES DE VIE

Il faut vivre l'histoire de vie en lien avec les problèmes de l'éducation contemporaine, sans la voir

comme une méthode métaphysique. Quelle est la relation des histoires de vie avec la polyfonctionnalité de l'éducation et la monoculture développée aujourd'hui? Depuis trente ans, cette question est discutée avec Gaston Pineau et d'autres, les créateurs de l'approche des histoires de vie en formation. Elle établit la relation entre une méthodologie et un cadre social, politique et économique. Toute l'histoire de l'éducation est une dialectique entre le moment où est soulignée l'importance du sujet apprenant, en cohérence avec son histoire de vie, et le moment où ce sont les institutions qui imposent l'éducation.

POURQUOI LIER LE TRAVAIL À L'HISTOIRE DE VIE?

Dans les chemins de formation, le travail est déterminant. Le travail n'est pas seulement l'emploi; l'emploi n'est qu'un aspect de l'activité de l'homme et il ne

tient pas nécessairement compte des activités sociales, culturelles, de loisir et du plaisir. Pour cette raison, **je pense** que l'éducation est déterminée par le travail parce qu'elle peut contribuer à l'enrichir ou l'appauvrir. Cet aspect paraît important car c'est à travers le travail que nous construisons nos identités.

Dans l'humanité, des milliards de chômeurs et trois cents millions d'enfants de moins de 14 ans déjà au travail sont comptabilisés : ce thème doit intéresser les personnes qui s'occupent des histoires de vie. En Égypte, on trouve dans les statistiques des enfants chômeurs, donc, il existe des catégories d'enfants considérés comme travailleurs. Il apparaît aussi une grande contradiction entre la fuite permanente des

travailleurs employés, le travail des travailleurs précaires, le travail de ceux qui sont sans travail, il y a les chômeurs qui sont des travailleurs, le travail des immigrés, et aussi le travail aliéné. Je dis cela parce que les enfants ou les adultes, avec lesquels vous discutez de leurs histoires de vie, ont des conditions de travail différentes. D'où l'importance de connaître aujourd'hui ces conditions qui sont bien différentes de celles du passé. En Pologne, il y a vingt ans, tout le monde travaillait dans les mêmes conditions avec des salaires minimes. Actuellement, il y a une grande disparité, comme partout en Occident, il y a des travailleurs immigrés qui sont des marginaux, d'autres qui gagnent bien leur vie. C'est pour cela qu'il faut voir les conditions de vie des travailleurs, comment chacun vit avec ses enfants. Souvent, on oublie dans la pédagogie ces conditions existentielles.

Il n'y a pas que les conditions de travail liées à l'emploi, il y a aussi le travail ludique ; notre société marquée par le modèle protestant oublie que le jeu est une partie du travail de l'homme. Dans la culture paysanne, le jeu était très important, il était intégré dans les travaux des champs.

Il y a aussi un travail important qui est le travail politique, pas celui des hommes politiques, mais le travail social, le travail de communication, le travail pour construire une société différente. Il est important de prendre en compte toutes ces différentes activités du travail de l'homme.

Le problème actuel est qu'on est en train d'exproprier et d'expulser la culture et la culture du travail dans plusieurs pays. C'est moins évident en Europe, mais c'est la même chose, et en Afrique c'est encore

cerveaux et la nécessité des cadres qualifiés dans différents pays pauvres ; l'Afrique est le plus grand exportateur. Il y a au Brésil des travailleurs sans terre, il y a tout un mouvement de travailleurs qui luttent pour la terre alors qu'il y a cent cinquante milliards d'hectares de terre non cultivés. Ce sont des problèmes qui nous intéressent pour réfléchir sur les histoires de vie. On ne peut faire des histoires de vie sans s'imprégner des problèmes réels des différentes sociétés.

Le travail n'est pas univoque. Il y a le travail des

plus dramatique, on dit: « Votre travail traditionnel ne vaut rien! La vérité, c'est notre travail moderne qu'on vous exporte. » C'est une grave erreur pour l'enfant qui entend que le travail fait par son père n'a plus de valeur et aussi, parce que le travail moderne doit se développer en puisant dans les ressources culturelles du travail traditionnel.

Des études faites par des chercheurs français mettent en évidence que toute la tradition indienne et toute la tradition noire ont désormais été enlevées dans la culture brésilienne. Les enfants issus de ces traditions croient qu'ils ont des ancêtres blancs et portugais. On fait la même chose avec les travailleurs migrants lorsqu'ils arrivent d'un pays dont ils doivent oublier la culture et les traditions. J'ai assisté à un concert où un orchestre jouait du jazz. Le chef d'orchestre était d'origine allemande et il gagnait sa vie avec la culture des esclaves noirs américains. Cela montre qu'il est important de considérer le travail dans tous ses aspects et qu'il ne faut pas confondre le travail avec les travailleurs, ce que fait l'approche positiviste. C'est complètement différent si on considère la construction des pyramides, on voit les travailleurs égyptiens fonctionnant comme des abeilles. L'important était d'aboutir au résultat et on voit que tous les travailleurs sont égaux et il n'y a aucune différence de catégories. Chaque travailleur a son identité, son his-

toire de vie, distincte du travail qu'il a produit; chaque homme n'a pas à être identifié à l'outil de sa production et n'a pas à être traité comme les chevaux. Que ce soit en France, en Allemagne, en Italie ou en Pologne, le travail des chevaux a été déterminant pour le travail agricole. Ensuite, il y a eu le pétrole, des machines et maintenant, combien reste-t-il de chevaux dans ces pays? Bientôt, on va considérer que les travailleurs, comme les chevaux, ne sont pas nécessaires pour le travail, on ne va pas les éliminer physiquement comme cela a été fait avec les chevaux, mais ils seront parallèles comme actuellement il y a des chevaux qui ont été sauvés parce qu'ils font des courses ou sont reconvertis dans les loisirs. Il y aura des hommes capables de faire des compétitions sportives et qui seront, eux, considérés comme de vrais hommes.

L'intervention d'Ettore Gelpi nous montre combien la prise en compte de chaque humain se situe au croisement des rencontres qu'il fait tout au long de sa vie. Elle indique comment l'histoire de vie collective se tisse en s'enchaînant dans la trame des histoires de vie individuelles.

Morceaux choisis par ÉLISABETH HEUTTE

1. Consultant et formateur international – citoyen du monde.

À PROPOS DE L'EXPOSÉ DU DOCTEUR HORST STUKENBERG

L'EXPOSÉ de Horst Stukenberg intitulé « Étude de sept récits de formation et leur influence sur les théories de la formation » formait un dossier de douze pages rédigées en allemand. Afin d'offrir au lecteur un texte en français à la fois fidèle et compréhensible, j'ai préféré en rédiger une synthèse. Mes talents de traducteur n'étant pas ceux d'un professionnel, il m'était plus facile de résumer les idées-clé que d'envisager la traduction linéaire de ce texte scientifique. Aussi, j'espère que l'on m'excusera d'avoir souvent juxtaposé des phrases en oubliant de les lier entre elles. Me pardonnera-t-on les redondances de « il » qui donnent à mon expression une démarche très peu assurée ? Dans un souci de respect de l'auteur, il convenait toutefois d'apporter ces précisions. Par ailleurs, quelques mots ou expressions ont gardé pour moi leur secret germanique.

Cet exposé se présente comme une analyse de sept récits d'expérience dont Horst Stukenberg est le

principal acteur. Il s'exprime à la première personne du singulier (« *Ich* »). Je n'ai pas repris le « je » de l'auteur, mais derrière le « il » que j'emploie, il faut bien voir que je désigne Horst Stukenberg.

Horst Stukenberg se sent très impliqué par l'idée de « chemins d'apprentissage », il pense que cette expression traduit bien la manière dont il s'est formé. Cette implication personnelle est à l'origine de ses interrogations sur la biographie comme récit de formation. Aussi, il se sent très proche des théoriciens de l'apprentissage qui s'impliquent dans leur théorie et milite pour redonner aux apprentissages la dimension qu'ils ont dans la vie. Dans ce cadre, vivre, apprendre, et la *Bildung* (formation) peuvent-ils devenir un nouveau travail de recherche ?

Sa première aventure ou apprentissage par l'expérience se déroula dans « le monde de la rue ». Son père travaillait sur Leonhardplatz et, à l'époque, Horst Stukenberg avait 3 ans. Il voulut lui rendre visite et, pour cela, partit sans rien dire sur son tricycle

pour parcourir trois kilomètres dans Braunschweig. Lorsqu'il devait traverser une rue, il demandait simplement de l'aide. Lorsqu'il arriva à Leonhardplatz, son père ne pouvait le croire, il était très en colère. Horst dut rester avec son père jusqu'à la fin de son service. Il partagea le pain de son père. Ce fut, pour l'enfant qu'il était, une expérience très positive, riche d'enseignements.



L'expérience de l'aventure.

La pédagogie du « *learning by doing* » est une bonne pédagogie, mais pas seulement pour les enfants : il faut aussi que les adultes s'en inspirent. Cependant, il constate que faire ne suffit pas toujours pour apprendre et que le récit de pratique, comme méthode pédagogique, doit faire l'objet d'une analyse afin de passer à un autre niveau d'apprentissage que celui de la simple expérience.

La suite de l'exposé s'attache à retracer son propre parcours scolaire. En 1940, il doit être évacué avec sa mère, à cause d'un bombardement. Il se retrouve dans une situation où il n'a plus d'école. À 11 ans, il doit faire cinquante kilomètres à pieds entre son école et l'endroit où son père travaille. Son père travaille, sa mère tient le foyer et lui, va à l'école. Cette situation délicate ne se rétablira pas avant 1948. C'est l'idée que le chemin qui le conduit à l'école n'a pas toujours été court et bien goudronné qu'il nous faut saisir, ainsi que l'affirmation d'une réelle volonté d'aller à l'école pour se former.

En 1952, sa mère et lui s'exilent en Suède, un pays où il n'y a eu ni guerre, ni rationnement alimentaire. Il travaille dans un groupe où il a besoin de parler l'anglais. Apprendre l'anglais pose des problèmes de fierté pour un Allemand, en 1952. Malgré cet obstacle culturel et la cicatrice encore brûlante de la soumission de l'Allemagne aux conditions de capitulation, il apprend vite l'anglais et part en Angleterre où il se fait des amis.

En 1969, il lit un article sur la « pédagogie moderne » qui le fascine. Il veut rejoindre une équipe de recherche située à Berlin. Il y va malgré les soucis que cela pose : nous sommes en 1969 et le mur de

Berlin est bien haut. Il y rencontre des collègues avec qui il peut partager des recherches. Puis, il rencontre mère Teresa et discute avec elle de son travail à Calcutta. La dimension profondément humaine de la formation serait au cœur de cette rencontre. Y a-t-il un questionnement sur la dimension spirituelle de la formation au travers de la rencontre avec mère Teresa ? Je n'ai pas réussi à percer les mystères de l'Allemand sur ce point ; néanmoins j'en fais l'hypothèse.

Peu après, en 1972, une expérience de formation professionnelle qualifiante le conduit à s'interroger sur la nature de l'apprentissage. Le type d'enseignement proposé, très traditionnel, lui sembla insupportable compte tenu des très riches expériences de formation qu'il venait de vivre et, en accord avec sa femme, il décida qu'il ne suivrait plus la formation dans laquelle il était engagé. Cela ne l'empêcha pas de continuer son chemin et d'obtenir un poste d'éducateur qualifié dans une école professionnelle. Par la suite, intéressé par la théorie de la formation des adultes, il commença, à 41 ans, avec l'assentiment de sa famille, des études à l'université.

L'expérience de la maladie va contribuer à changer son approche de la biographie.

En 1985, il constate que sa vie a déjà bien avancé, les enfants commencent à être indépendants. Ce constat le conduit à découvrir une autre dimension de l'apprentissage. Après une très agréable conférence à Lodz, il rentre chez lui, ravi. C'est alors qu'un infarctus le frappe. Il lui faudra longtemps pour se rétablir. La maladie occupe et bouleverse sa vie. De nouvelles interrogations émergent alors : il s'interroge sur son

propre rapport au savoir, et sur les liens entre **vivre, apprendre et se former**.

Au début de 1999, il décide, avec sa femme, de réaliser un voyage en Afrique du Sud. Six mois plus tard, ils s'envolent. Sur place, il constate qu'on leur fait voir les animaux, les monuments, mais qu'il n'y a pas de contact avec les gens, pas de rencontre. Il déplore que le voyage ait perdu cette dimension de contact humain. Il s'aperçoit que la dimension formatrice du voyage n'est pas gagnée d'avance et ce sont de nouvelles interrogations sur le voyage et ses dimensions formatrices qui l'intéressent dès lors.

Portant un regard rétrospectif sur ses contacts avec la Pologne depuis 1979, il constate qu'il a tissé de nombreux liens avec l'université de Lodz. Il remercie les collègues de Lodz qui font des efforts pour que la langue ne soit pas une barrière. Il apprend ce que signifie un proverbe polonais qui dit que l'amitié est une voie d'apprentissage. Il remercie l'équipe de recherche pour tout cela.

LE BILAN DE CE PARCOURS

Il faut repenser l'apprentissage à l'aube du nouveau millénaire et prendre conscience de l'importance de la diversité des chemins dans le processus d'apprentissage de chacun. Ceci sera un changement dans la culture de l'enseignement.

En septembre, il tiendra une conférence sur le thème « Qu'est-ce que le réel ? ». Il s'interrogera sur le spirituel en temps que donnée de la réalité. Il pense que la dimension spirituelle est une donnée de la réalité et qu'elle a sa place dans le domaine scien-

tifique.

Par-delà les maladresses de ma traduction, nous nous efforcerons de saisir l'intérêt des questions soulevées par Horst Stukenberg et j'espère que vous les trouverez plus digestes que si elles étaient restées dans leur langue natale, un allemand parfaitement rédigé.

nMots-clé

Lerngeschichten: histoire de formation

Veränderung: changement

Erfahrung: expérience

Wirklichkeit: réalité

Bewußtsein: conscience

Bedeutung: signification

Erwachsenenbildung: formation des adultes

FRANÇOIS TEXIER

C - SUITES ET VARIATIONS

Après le colloque de Lodz et la publication de *Raconter l'école...*

VOYAGE D'ÉTUDE EN POLOGNE

Novembre 1999 : un cours à l'université Permanente de Nantes, un cours intitulé « Écrire ses chemins de formation » organisé par Martine Lani-Bayle, un groupe formé au hasard des inscriptions. Une année de travail et d'émotion formidables.

Dans la diversité de nos personnalités, ce qui aurait pu être affrontement est devenu, au fil des jours, respect des différences, reconnaissance de la vérité de chacun, donc, espace de liberté bénéfique pour tous. Âgés de 34 à 76 ans, nous représentons trois générations et chacune d'elle a eu une façon différente de se former. L'écoute de nos textes dans le respect, toujours, la passion des débats, parfois, ont enrichi et aiguisé notre curiosité face aux différences exposées. Ce fut un débat ouvert, le conclure n'est pas possible car toute la vie, et chaque jour, on apprend, il suffit de prendre le temps d'écouter ce qui bruit autour de soi ou chez l'autre. Cela nous permet d'apprendre encore et toujours quelque chose.

Pour résumer d'une façon poétique tout ce qui

vient d'être dit à propos de ce travail sur « Écrire ses chemins de formation », je vous propose ce texte de Jean-Claude, participant au cours de l'université permanente :

« Les pages qui suivent sont plus qu'un récit, plus qu'un témoignage. Elles sont le parcours d'un explorateur qui découvre sa vie comme s'il suivait un fleuve. Avec pour fil conducteur, passion, curiosité, révolte et j'espère, beaucoup d'humanité. La source, là où elle prend naissance, n'est pas un simple jaillissement, c'est le résultat de bouleversements, d'apports, d'origines de natures diverses. Un processus qui, s'il fait de chacun de nous un être unique tourné vers l'avenir, est aussi combinaison, mélange du passé et du présent. C'est cette synthèse, la réunion de ces éléments, qui permet d'émerger. J'ai suivi une partie du cours de ce fleuve, rarement tranquille, toujours bouillonnant de vie, de recherche, recherche illustrée par ses méandres. Tantôt sur les berges, d'autres fois en plein courant, j'ai traversé avec lui de larges plaines

avant de me précipiter dans des gorges profondes entraînant ma vie dans des tourbillons d'où je suis sorti bouleversé, écorché. Le soleil m'a accompagné et sous son air bonhomme, je me suis brûlé. Des orages m'ont grossi, mes yeux ont changé de couleur, mais j'ai continué mon chemin, enrichi de tous ces affluents qui m'ont apporté la connaissance d'autres vies, d'autres expériences. Aujourd'hui, le voyage est loin d'être fini, ce parcours initiatique, ce retour à la source, à mes racines, m'a donné des ailes, les étoiles sont à ma portée, avec elles, je suis en harmonie, bien décidé à préserver la vie. Elle est si jolie. »

Octobre 2000 : nous sommes quatre du groupe à partir en Pologne. Nous sommes quatre à faire cette merveilleuse expérience qui nous a enrichis et nous a donné l'envie de poursuivre nos recherches sur les chemins de formation, sur les chemins de la vie.

Ce voyage a été très différent de tous mes autres voyages. C'est une phrase toute faite, pourtant bien explicite, car chaque voyage est unique par ses buts, ses attentes et la vision de ce qu'on emporte dans son bagage intérieur. Peut-être parce que, pour la première fois dans ma vie, j'ai fait un voyage d'étude avec un groupe de travail dans le cadre de l'université permanente.

Pour la première fois aussi, j'ai visité un pays tout en restant enfermée la plupart du temps dans une université à écouter des universitaires polonais parler de leur pays.

La découverte de l'histoire d'un peuple est très instructive. En les écoutant parler, j'ai senti qu'ils ont beaucoup souffert à cause de situations et d'événements

divers. Dans l'histoire de chaque pays, il y a des moments douloureux, mais, à travers les colloques et les conférences, j'ai senti surtout un grand manque de liberté, des pensées non exprimées, des envies de changement, le désir de connaître d'autres frontières, d'autres rivières. Pourtant, et malgré tout, il y a toujours chez eux un grand respect de leurs propres racines, l'importance de la famille, le partage, l'entraide.

Le mot « liberté » a pris, durant les quelques jours passés là-bas, une signification toute particulière et différente de ce qu'on lui donne d'habitude, car pour nous, ceux de ma génération (je suis née à la fin de la deuxième guerre mondiale et j'ai vécu en temps de paix), ce mot n'a pas la connotation magique qu'elle peut revêtir pour celui qui a été prisonnier et qui a vécu les horreurs de la guerre... J'ai eu l'énorme chance, comme d'autres, de naître après la guerre. Nous avons du mal à comprendre et c'est seulement face à d'autres gens, confrontés à des aspirations et à des idées diverses, que nous pouvons percevoir l'ampleur de cette différence.

La première surprise, pour les Polonais que nous avons rencontrés, c'était de nous découvrir. Nous étions invités en tant qu'étudiants, pourtant, seuls deux d'entre nous avaient l'allure de vrais étudiants. Nous, les quatre autres, étions plutôt placés dans un âge très proche de la retraite. À la surprise de cette découverte, s'ajouta pour nous celle d'être à la fois les « objets » d'études et les témoins vivants d'un colloque de professeurs d'universités français et polonais. Enfin, avec nous, les « chemins de formations » prenaient l'ampleur et le développement annoncés

dans les conférences toujours plutôt théoriques. Membres de l'université permanente, nous étions quand même une preuve vivante de ce qu'ils avançaient. D'ailleurs, Martine Lani-Bayle l'a bien fait remarquer. En Pologne, l'université permanente se développe aussi et prend de l'importance.

Cette dimension a été présente tout au long des conférences. Cela a commencé avec Olga Czerniawska qui nous a parlé de la grande importance de l'éducation des adultes en tenant compte des histoires de vie propres à chacun. Elle a parlé des chemins de formation et plus spécialement des « méandres » des chemins de formation, de l'homme marchant, cherchant son chemin tout le long de sa vie.

Martine a continué le colloque mettant l'accent sur l'importance de la « construction des savoirs », en lien avec l'histoire elle-même, sans oublier aussi que les événements marquants de la vie des autres prennent une grande place dans notre propre vie. L'accent fut d'ailleurs mis sur les histoires de vie à travers la généalogie et plus exactement la « transmission intergénérationnelle ». Raconter l'histoire de nos ancêtres, c'est aussi se raconter soi-même. La personne qui raconte au présent va se raconter pour les générations suivantes, avec un regard dirigé vers le futur.

Pendant trois jours, « les chemins de formation » étaient à l'ordre du jour avec les différentes possibilités et applications. La formation à travers le voyage, évoquée par le professeur H. Griesse est très intéressante, car un projet de voyage peut être déjà, en lui-même, très formateur : chacun porte en soi une carte du monde et l'homme moderne peut avoir ses racines dans des terres différentes, il est capable de boire à

des sources diverses. Bien que le voyage apporte plus de sensations émotionnelles qu'intellectuelles, il peut nous apprendre à nous connaître mieux nous-mêmes. Lors de tout voyage, le temps et l'espace nous paraissent différents, cela est très formateur car nous apprenons à vivre d'autres expériences.

M. Stukenberg nous a parlé des savoirs dans le contexte de changement de personnalité. Le devenir, le développement, l'auto-crédation et le vécu donnent une meilleure image de l'homme en lui permettant une compréhension plus complète du monde et la possibilité d'acquérir de nouvelles valeurs.

M. Gelpi a donné une conférence très intéressante sur le travail en le considérant très déterminant dans les histoires de vie car c'est à travers lui qu'on construit notre identité.

Cette citation de Malevitch¹ : « Tout ce qui est vivant tend à la paresse. D'autre part, la paresse est le principal stimulant du travail car c'est seulement à travers le travail que l'on peut atteindre la paresse », nous a entraînés dans une pensée complexe, indispensable pour saisir la nature du travail qui, bien qu'étant au centre de la vie de l'homme, n'est pas la finalité de sa vie.

L'atelier sur l'éducation auquel nous avons assisté en petit groupe de travail nous a donné la vision polonaise sur un certain nombre d'éléments ou critères en matière d'éducation.

Il a été question de la formation de l'adulte qui est rendue plus facile avec une adaptation aux changements. Cela permet d'élargir les centres d'intérêts et de mieux affronter, par exemple, les problèmes familiaux qui apparaissent comme des tournants dans la

vie des personnes. Il ne faut pas perdre de vue que certains coups qui arrivent dans la vie à des moments particulièrement décisifs peuvent en déterminer le choix.

Les chemins de formation restent parfois difficiles à prendre pour certains, car l'environnement ne permet pas toujours d'apprendre. Ont été évoquées à ce sujet les différences entre le rôle des enseignants et celui de la famille. Comment la famille donne-t-elle cette envie d'apprendre ? Quand les gens n'ont aucun moyen, peuvent-ils penser à l'école ? Les différences des langues, quand les régimes politiques changent, peuvent-elles favoriser le goût pour les études au-delà du problème humain ?

C'est ainsi que les Polonais s'interrogent sur la manière de suivre ces chemins de formation. Les discussions, à partir de ces interrogations, montrent que les difficultés peuvent être un stimulant et qu'il ne peut pas y avoir de chemin si on ne fait pas de choix.

Pendant l'atelier du vendredi après-midi, l'intervention de Elzbieta Dubas a mis l'accent sur la maturité. Comment atteindre la maturité ? Selon ses recherches, qui paraissaient fort intéressantes, l'homme atteint l'âge adulte entre 20 et 28 ans. À travers une recherche de la perfection, l'humain arrive, par des choix naturels, à établir un plan général de vie. Elle nous a fait part de ses doutes car elle estime difficile de trouver chez l'homme l'âge adulte véritable, c'est-à-dire « la maturité ».

Une question hautement philosophique nous a alors interpellés : « Serait-ce la compréhension de la mort, la véritable étape de maturité ? » Cette discussion très pertinente aurait pu durer longtemps, mais

le temps de l'atelier était largement dépassé et nous sommes restés sur un débat ouvert qui amenait une foule de questions sans réponses pour l'instant...

Se concluaient ainsi trois jours de réflexion intense et enrichissante.

Côté visite, nous avons fait très peu les magasins et les musées, contrairement à ce qu'on fait d'ordinaire quand on visite un pays. Cela est dû en partie à l'habitude en Pologne de tout fermer à 15 heures le samedi après-midi.

Cependant, la promenade faite en compagnie d'Alexandra, notre jeune guide, et de son ami était suffisante puisque nous avons visité l'essentiel à travers les mots et les battements de cœur de ces deux jeunes Polonais, qui vivent dans ce pays où les traditions et la famille restent des valeurs sûres et vraies. Ils nous ont ainsi dessiné, avec les couleurs locales, le portrait d'une Pologne authentique, celle d'aujourd'hui, où les hommes et les femmes qui l'habitent tendent au progrès, à l'ouverture vers d'autres pays pour s'enrichir de leurs cultures, pour partager et faire connaître la leur, pour avancer dans la liberté et dans le respect mutuel des hommes malgré les différences.

Quand l'avion s'est posé à Nantes, sur notre beau pays, sur notre terre riche et généreuse, une pensée m'a traversé l'esprit : « Les hommes observent, pensent, parlent, écrivent, mais sont-ils encore capables de partager ? »

GINA CERNUSCO²

1. *II Melangolo enova*, 1995, p. 20.

2. Étudiante à l'université permanente de Nantes, participante

JOURNAL À QUATRE MAINS : LODZ, 28 AU 30 SEPTEMBRE 2000

« **T**ROIS jours en Pologne, c'est merveilleux. Mon dernier voyage dans ce pays remonte à l'année 1970 » dit Édith.

Partir en avion jusqu'à Varsovie.

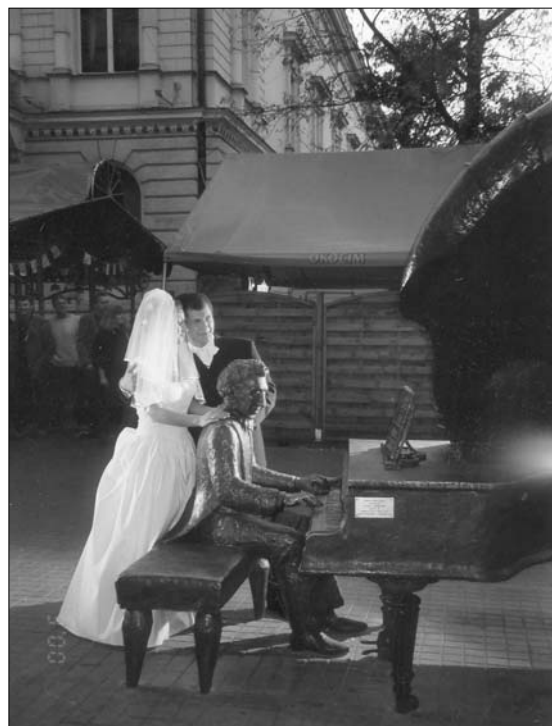
Comme le dit François: « Je me disais que la terre était belle et que des millions, tous les passagers, devaient prendre plaisir à la regarder. Mais je me suis rendu compte que peu de gens regardaient par le hublot... Un si beau spectacle et si peu de spectateurs. »

À Varsovie, nous attend un car. Un gentil militaire nous accueille par un baisemain.

Alexandra parle bien le français et nous accompagnera tout au long de notre séjour.

Promenade en car jusqu'à Lodz qui nous permet, dit Édith, « de voir la campagne, ses villages, ses pommiers, ses routes... »

En arrivant, nous visitons la ville avec Alexandra et dînons dans la plus belle avenue de Lodz. Ce qui frappe François en arrivant à Lodz, c'est la joie, l'accueil, la richesse de cœur des habitants. « Je suis



Polonaise de Chopin à Lodz.

tombé amoureux de cette rue, l'architecture y est merveilleuse. Décor contrasté que celui de la Pologne. Un paysage immobilier souvent meurtri par tant d'années de négligence, mais aussi de splendides façades d'où suinte une richesse culturelle qui ne demande qu'à s'exprimer. Il y a fort à parier que, pour peu que les Polonais décident de mettre en valeur les richesses de leur patrimoine culturel, ils se trouveront alors projetés sur les premiers rangs mondiaux. »

Nous avons eu la joie d'assister à la cérémonie de départ en retraite d'Olga Czerniawska. « Cérémonie émouvante, pense Édith, c'est passionnant de regarder les orateurs, d'essayer de deviner leurs émotions, leurs paroles. Des discours sans papier, des interventions pendant les discours parce qu'on n'est pas d'accord, parce que cela rappelle quelque chose, des chants, des fleurs, des cadeaux. »

François précise : « Je ne sais pas par quelle porte nos enseignants quittent l'université, en Pologne, il semble que ce soit par la grande. Les fleurs et la convivialité remplacent le parfum d'inachevé que le départ en retraite peut laisser. »

Diverses conférences, discussions de groupes sur les chemins de vie en formation.

Édith trouve que les Polonais ont une façon extra-

ordinaire de parler, d'entrer dans le vif du sujet, de savoir dire les choses pendant de longues minutes sans reprendre leur souffle.

François complète : « Pour comprendre, il faut mettre le casque lorsqu'un Polonais parle, et l'enlever lorsqu'un Français prend la parole. Pour les Polonais, il s'agit de faire strictement l'inverse. Il faut donc veiller à être bien synchronisé, sinon on se fait vite remarquer. Personnellement, je n'ai pas du tout l'habitude d'écouter un conférencier au travers d'un casque. C'est étrange cet écho, cela demande beaucoup plus d'attention car la traduction dénature parfois la trame scientifique du discours original. »

Le mot de la fin sera de François :

« Mais tout a une fin ! Il faut retourner chez nous, plier bagages, ravalier les kilomètres. C'en est fini de ce pays merveilleux où l'on apprend en voyageant. À Nantes, c'est la pluie qui nous a réveillés. Il fallait bien que notre rêve cesse un jour. J'espère que les Tourangeaux, Philippe et Christophe, auront regagné sans encombre leur charmante contrée. »

ÉDITH LAUNOIS¹ et FRANÇOIS TEXIER

1. Étudiante à l'université permanente de Nantes, participante au D.U. « Histoires de Vie en formation ».

ÉCRITURE ET VIEILLES GRANDS-MÈRES

ELLE ÉCRIT. Pour qui se prend-elle ? C'est une intellectuelle au cœur sec, un peu futile. Qu'est-ce qui lui permet de raconter des faits aussi anciens ? Elle invente, c'est probable. Après tout, si ça l'occupe.

J'entends ces propos malveillants, ces doutes, ces soupçons à peine voilés. Malgré eux, j'ose écrire. Depuis peu j'ai cette audace et m'y sens obligée.

Autrefois, les grands-mères, telles les griots africains, étaient le temple des archives. Leurs têtes chevelues contenaient l'histoire des familles pour qu'elle passe au futur. La famille souche faisait alors cohabiter plusieurs générations, donnant aux grands-mères mille occasions de raconter le temps jadis. Aujourd'hui transformée, la famille est nucléaire, composée d'un couple et de 1,9 enfant. Les grands-mères n'ont pas disparu, mais voient beaucoup moins souvent leurs petits-enfants. Celles-ci ne peuvent rivaliser avec les *cartoons* de la télévision, encore moins avec les jeux vidéo. Alors, bien souvent, quand elles arrivent à

caser sur leurs genoux le 1,9 enfant, elles l'interrogent pour se tenir au courant – le monde va si vite – et se taisent ne sachant plus si elles intéressent encore.

Cependant, à l'heure où émergent les questions existentielles, tout homme, toute femme a besoin de connaître ses origines. Nous entendons de plus en plus d'adolescents ne sachant où ils vont, qui se demandent d'où ils viennent.

Issue d'une chaîne humaine dont on m'a légué quelques maillons, je me sens obligée de passer aux générations suivantes ce que colportait la saga de notre famille. Mais voilà qu'une foule de questions risquent d'arrêter mon stylo pour un moment.

Quelle est l'exactitude, la valeur des faits que l'on m'a racontés ? Pourquoi m'a-t-on parlé des qualités d'une arrière-grand-mère, de la réussite de tel grand-père, et presque rien de beaucoup d'autres ? Un choix s'est opéré, là ? Quels en ont été les mobiles ? Qu'a-t-on voulu dire ou bien cacher ? Coups de cœur ? Sympathie profonde avec telle aïeule à qui le « racontant »

s'est inconsciemment identifié? Ou bien traces d'un lourd secret qu'on a voulu éradiquer par le silence? Des blessures non-dites ne risquent-elles pas de resurgir un jour, rampantes, pathologiques, violentes, inexplicables parce que nous n'en connaissons pas l'origine?

Il me faut donc essayer de déchiffrer ce que déjà j'ai choisi de comprendre et de mémoriser. La mémoire peut être affective ou répulsive. Je dois m'efforcer de décoder ce que je n'ai pas compris et qu'on avait peut-être essayé de me dire. Mes interprétations, mes choix vont transformer ces messages à transmettre; j'y laisserai mes traces. Désormais, je vais écrire comme à tâtons, me gardant de toute arrogance, humblement consciente qu'on ne peut transmettre sans transformer. Je ne dirai pas la vérité, mais ma vérité, fragile, incomplète, partielle, partisane, avec mes affinités, mes rejets et mes doutes. Mes incertitudes

rencontreront les questions de ceux qui me liront.

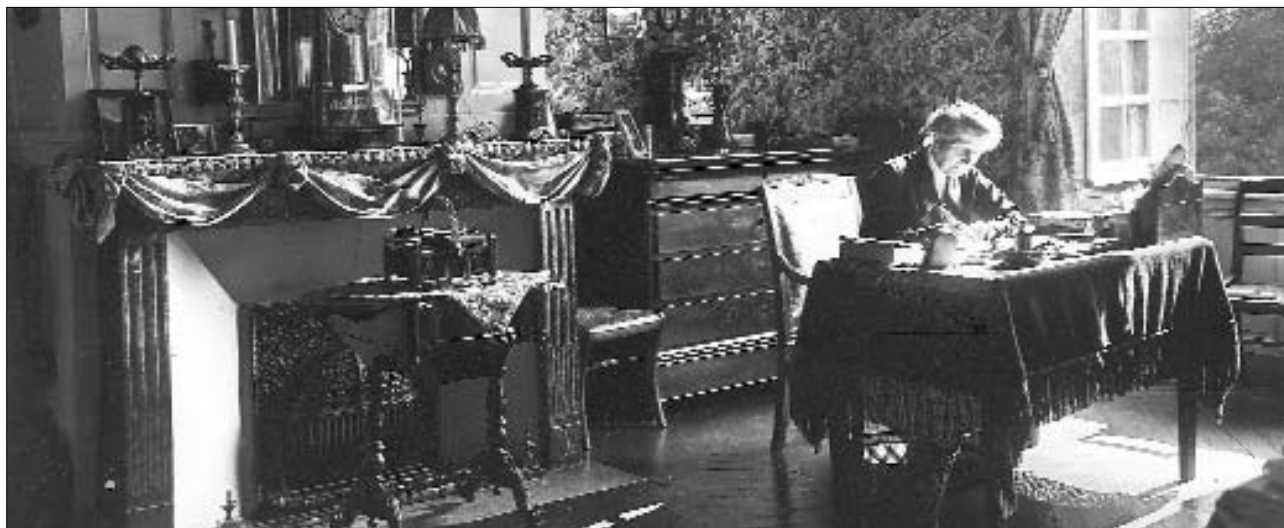
La transmission-transformation est un chant à plusieurs voix, chacun y laisse sa trace, sa note.

Traces d'histoires de vie, d'un patrimoine enrichi à chaque passage de relais, devenu lisible, assimilable à chaque génération, réécrit au cours des temps. Traces de vie à renifler, flairer, sentir, pour prendre le vent et aller plus loin. Héritage à déchiffrer, décoder, s'approprier pour s'en nourrir, puis transmettre et transformer, sans fin, des uns aux autres.

Je pense au beau texte de Marguerite Yourcenar: « Quoi qu'on fasse, on reconstruit toujours le monument à sa manière. Mais c'est déjà beaucoup de n'employer que des pierres authentiques. »¹

JACQUELINE MARTIN-HUAN²

1. YOURCENAR (M.), carnets de notes des *Mémoires d'Hadrien*.



Une grand-mère écrivant son journal pour ses descendants (1942).

POUR QUI J'ÉCRIS...

J'AI ÉCRIT à l'université permanente sur le thème : « Raconter l'école ».

Et c'est vrai qu'au départ de cette aventure avec onze autres complices, je ne me suis pas trop préoccupée de qui nous lirait.

Le professeur Martine Lani-Bayle parlait régulièrement de l'édition de nos textes et le projet nous semblait réalisable du fait de la grande variété des témoignages.

Écrire pour quels lecteurs ?

Nous ne savions pas trop, moi, pas plus que les autres.

Et par la force des choses, le temps passant, je me mis à parler autour de moi de mes textes pour raconter mon école, celle de mon enfance. Mes proches

ont demandé à les lire. Et le livre *Raconter l'école* est sorti. La presse avec des articles et des interviews, le bouche à oreille, tout a permis à un public de lecteurs de s'exprimer, de réagir.

Et ce fut la surprise de découvrir l'intérêt manifesté par de jeunes lycéens et leurs professeurs, par des personnes à la retraite aussi bien que par des étudiants.

Oui, c'est une réalité objective, nous écrivons pour d'autres, des lecteurs curieux d'expériences relatées et de récits de vie. J'en prends conscience peu à peu.

M. CARQUEFOU¹

1. Étudiante à l'université permanente de Nantes, participante au D.U. « Histoires de Vie en formation ».

COGITATIONS SCOLAIRES...

Une lecture de Raconter l'école, au cours du siècle...

J'AI LU *Raconter l'école, au cours du siècle...* (Ici, j'utilise l'italique, mais dans une dissertation au bac de français, j'aurais bien évidemment souligné ce titre, impudente que je suis!)

Cet ouvrage m'a fait beaucoup cogiter ces derniers temps. S'il s'agit de témoignages et d'anecdotes de dix personnes qui ne sont pas de ma génération, ils font cependant écho en moi.

Si mes calculs, plus que ma mémoire, sont exacts, je suis entrée à l'école en 1979. Jamais je n'avais réalisé que sur les vingt-cinq années de ma vie, j'en avais passées vingt et une à l'école... Est-ce que cela compte dans les souvenirs d'école lorsqu'on se souvient du collège, du lycée et de la fac? Tout ça, ce ne sont que d'autres écoles auxquelles j'ai pu aller parce que des réformes et des aides financières m'ont permis d'y accéder.

Petit bémol pour la fac. Ici, les souvenirs d'école ne sont plus vraiment ceux de l'enfance. Les découvertes de la vie sociale ne se cantonnent plus majoritaire-

ment à l'école. Mais on se plaît quand même à y être encore un peu protégé de la vie des grands...

Tout ça pour dire qu'avec ce parcours scolaire qui a commencé à l'âge de 3 ans, je n'aurai jamais le souvenir de ma première rentrée des classes. Je suis tombée dedans quand j'étais petite. Pas d'aventures ou de nouveauté à vous raconter. La nouveauté, c'est que, maintenant, je ne vais plus à l'école.

Dans l'introduction de ce recueil de textes, Martine Lani-Bayle se demande si les jeunes scolarisés d'aujourd'hui se souviendront des « babioles à la mode » ou du « racket ». Le racket ne faisait pas partie de la tendance de mes années d'école. Quant aux babioles à la mode, elles se sont démodées si vite que j'en garde simplement l'impression qu'elles faisaient partie du jeu. Toujours le même. Ceux qui trouvaient le moyen de se les faire offrir les échangeaient contre les éternelles « babioles indémodables » (billes, goûters, exercices de maths...). Alors, quand tout le monde avait sa babiole, quelques leaders plus au fait

des nouveautés décidaient que ce mois-ci, on changeait de babiole.

Bien sûr, je pourrais vous en citer des babioles. Des autocollants qui représentaient les héros de la télé, des poupées blondes (celles avec les bras et les jambes qui se plient, sinon elles sont *has been*), ou des peluches moitié poupons moitié singes pour le primaire ; des « mains collantes » (sorte de gadgets élastiques vite interdits pour raison de sécurité), ou des crayons roses pour le collège ; des sacs à dos qu'on utilise comme cartables pour le lycée...

L'idée, c'était de tous se ressembler, peut-être était-ce une nostalgie inconsciente des uniformes ? Ce qui comptait vraiment, ce n'était pas les « babioles », je crois que c'étaient plutôt les rituels qu'on mettait autour. D'ailleurs, ce qui m'a le plus marquée, c'est qu'à cause de ces rituels, j'avais toujours l'impression d'être « à côté de la plaque ». Ils déterminaient ce qu'on appelait les « bien-vus » et les « mal-vus ».

À la lecture de *Raconter l'école au cours du siècle...*, j'ai retrouvé ce clivage. Interrogez les élèves d'aujourd'hui, il me semble qu'ils en parleront aussi.

En comparant mes souvenirs à ceux des récits proposés, j'ai donc eu la sensation que la mini-société de l'école n'avait pas tant changé. Si l'on s'intéresse maintenant aux à-côtés de l'école à travers ces témoignages scolaires, les choses deviennent, à mon sens, tout autres.

Par exemple, les évocations de la vie sous l'occupation faites par d'anciens élèves ont plus pris sens pour moi qui aie été élève que tous les reportages historiques que j'ai pu voir. Peut-être que ce référent com-

mun de l'école comme moyen de transmission de l'histoire serait plus parlant pour beaucoup qu'une vision des événements dans l'absolu.

Nous qui avons été scolarisés, en réfléchissant à ce que nous a apporté l'école, ne pouvons-nous pas comprendre la détresse des femmes afghanes pour qui le savoir n'est plus un droit élémentaire ? Nous qui avons pu fréquenter l'école aussi longtemps que nous l'avons choisi, ne pouvons-nous pas mesurer la chance que nous avons eu de ne pas en sortir à 12 ans pour travailler ?

Et si l'on racontait l'école pendant l'occupation avant de parler de Nuremberg ? Et si l'on racontait l'école en Algérie avant de parler des accords d'Évian ? Et si les témoignages de vrais enfants – pas de ceux qu'on invente et qui font le tour de la France de l'entre-deux guerres – étaient une solution pour sensibiliser les élèves ?

Quoi qu'il en soit, mes questions sont peut-être hors du propos, mais il est certain que cet ouvrage ne m'a pas laissée indifférente. Lorsque je lis l'émotion de ces textes, je me dis qu'il ne faut pas oublier ses années d'école : elles sont des années de vie. Il paraît que je ne suis pas la seule à avoir eu envie de me replonger dans mes souvenirs après cette lecture...

Tout ce qui me reste à vous suggérer, c'est d'en faire autant. Interroger les souvenirs d'école, c'est apprendre encore des choses des autres et des choses de soi. Pensez-y ! Bonne lecture et bons souvenirs !

PASCALE MANDIN¹

FÉCONDE LECTURE

APRÈS avoir fermé le livre, je suis encore imprégnée par cette lecture impliquante. La forme narrative de chacun de ces récits, relatant des expériences vécues, replace la réalité sociale et historique d'une époque dans une perspective ethnosociologique. Elle met en évidence les enchevêtrements fondateurs des trajectoires sociales individuelles, l'intégration de savoirs scolaires et leurs liens avec des savoirs du quotidien, l'inscription de valeurs fondamentales (solidarité, responsabilité, exigence...) transmises par la famille, par les proches, les voisins, les voisines.

Ces récits me rendent proche de mon enfance. Des souvenirs se dévoilent. L'évocation du « bleu de la charrette » en fait surgir le fil... le timon bleu de tombereau tiré par le cheval de trait qui passait dans les rues et sur les boulevards pour vider les seaux, plein d'ordures, accrochés à un clou planté dans un arbre devant la porte d'entrée des maisons (pour être hors de la portée des chiens). Je revois les jeux sur les trot-

toirs avec les petits voisins et voisines, les trajets collectifs pour aller à l'école. Les « mois de Marie », où nous allions fidèlement chaque soir du mois de mai, après le repas du soir, faire nos dévotions. Elles étaient surtout adressées aux garçons, eux aussi fidèles à l'église pour mieux rencontrer les filles, pour ensuite les escorter et les raccompagner chez elles, en tirant au passage des sonnettes ou en organisant des courses-poursuites dans les rues...

À mon tour, je pourrais écrire sur la période de la guerre : la peur des Allemands, des bombardements, de la faim, de la gale et de l'impétigo, des réfugiés, de la Libération. Je ne vais retenir de cette lecture que ce qu'elle m'évoque à propos de la transmission de « savoir-vivre ensemble », d'apprentissage à la vie sociale. Dans les différents témoignages, transparaissent la diversité des stratégies individuelles et le besoin de se référer à d'autres pour élaborer ses propres repères. Chacun a inscrit au plus profond de lui le désir de se comprendre et de comprendre le monde dans lequel

il vit. La parole des uns, en écho, par réciprocité, permet l'émergence de la parole des autres, elle s'appuie sur l'observation, sur le regard et l'écoute. Par rapport à mes interrogations de recherche, cela me permet de repérer quelques points-clés énumérés ci-dessous, sans ordre de valeur hiérarchique :

1. Il est important de dire d'où je viens, de raconter ce qui a construit une trajectoire personnelle faite de hasards, d'opportunités, de circonstances indépendantes de ma volonté pour me permettre et permettre à d'autres d'identifier des similitudes et des différences.

2. Il faudrait réfléchir au rôle de passeur entre les générations : il est capital de témoigner, de reconnaître ce qui a construit nos valeurs (savoir-faire et savoir-vivre) qui se reconduisent à travers les diverses mutations de la société. Ce rôle de passeur est indispensable pour la société qui fait un lien entre la mémoire et l'histoire. Raconter pour répondre aux questions, montrer les interactions, les chemine-ments, les décalages : « Quand j'avais ton âge, il n'y avait pas de "mais" ; il y avait..., on fabriquait..., on faisait... »

3. On transmet pour faire émerger la continuité des faits et causes qui construisent l'histoire. Par exemple : l'insoumission, le devoir de désobéissance, la prise de risque et le courage, fondateurs de la résistance et de la lutte pour la liberté, la solidarité.

4. Il importe de garder à l'esprit que les conditions pour apprendre incluent les liens affectifs, les motiva-

tions, les conditions de l'enseignement, l'environnement.

5. Je prends conscience de ce que je sais quand les paroles émises retiennent mon attention, me confirment que je sais ou me posent des questions. Dans le rabâchage des répétitions, je n'écoute plus, je crois déjà savoir et je m'ennuie.

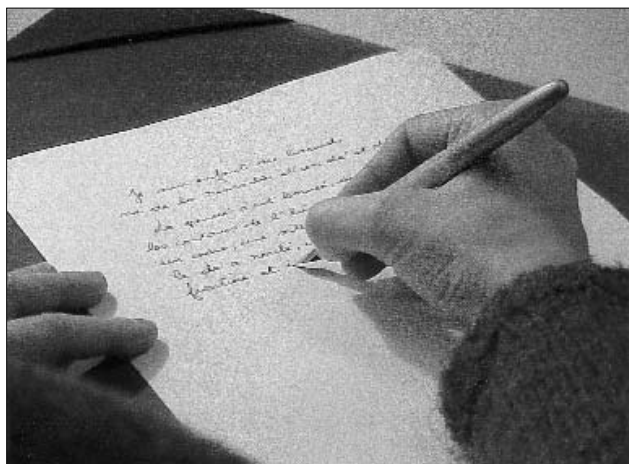
6. Les paroles instauratrices de confiance en soi, qui reconnaissent et identifient de simples compétences, une habileté à faire, sont essentielles : « Je ne vous croyais pas capable de faire ça... » et génèrent des progrès. Il est aussi intéressant de porter un regard attentif aux processus d'organisation de gestes qui révèlent une gestion mentale dans la façon de s'y prendre, qui mettent en jeu une efficacité, une ruse organisationnelle : « Avoir le biais. »

7. Il s'avère important de dire les ressentis des situations vécues : la peur, le doute, le courage, la crainte de plus grands que soi, des adultes parents ou enseignants, le fait d'avoir faim, de se sentir compris ou incompris, accepté ou rejeté... transmettent des façons de savoir-vivre.

8. Le retour réflexif sur la période de la scolarité renforce la dimension transversale des récits de vie, à travers la prise en compte de la diversité des situations, des personnes rencontrées, des motivations, des intérêts qui composent les trajectoires individuelles dans lesquelles apparaissent des similitudes sociales.

ET SI ON LES LISAIT ? ET SI ON ÉCRIVAIT...

APRÈS le temps de l'écriture puis celui du voyage pour certains, est venu celui de recueillir ce que la lecture de l'ouvrage *Raconter l'école*



Écritures toujours en chemin.

a produit chez ceux qui s'y sont essayés. Les réactions recueillies qui ont été prises en compte, soit ont été adressées aux auteurs, soit ont été des réac-

tions d'autres, devenus par là eux-mêmes « auteurs ».

Cette aventure, d'être lue et commentée, qui constitua une découverte par la plupart de ceux ayant été publiés pour la première fois, n'a pas été sans surprises ou déconvenues, voire blessures. Elle se traduit après-coup ainsi : qu'est-ce que je vais faire de ce que les autres disent lire de moi ? Cela me flatte, ou me fâche ? Si la réaction est amicale ou familiale, elle touche au plus près. Elle peut même brider voire castrer *a posteriori* la plume. Mais si les lecteurs sont des chercheurs patentés, le résultat peut être analogue et il faut oser réfléchir malgré et avec eux qui, de l'extérieur et au nom de la distance scientifique, ont pensé à partir de ce que l'on a de soi-même produit. La démarche prend alors toute sa profondeur. Mais rendre un tel retour possible est un défi rare, et qui constitue l'une des originalités de l'entreprise.

En tout cas, personne, fût-il penseur de profession, ne détient une quelconque « vérité » sur le texte

d'un autre, surtout à sa place ou sans lui. Seules des « hypothèses » parmi d'autres peuvent, de son travail, surgir et gagner à être partagées, ne serait-ce qu'avec l'auteur en question.

Mais l'expérience de *Raconter l'école* a montré d'autres suites inattendues après la publication. Ses textes se sont montrés, en effet, déclencheurs de **contacts**, retrouvailles (avec d'anciens compagnons d'école ou enseignants, voir le témoignage d'Annick-Françoise Jacquier) et autres invitations (dans un lycée professionnel par exemple, à titre de témoignage) et d'**enseignements** (usage en classe par un professeur de français de collège par exemple). Les collégiens contemporains, en effet, ne se sont pas montrés les moins intéressés par ces témoignages, ils s'y sont fortement retrouvés pointant avec intérêt les différences et changements, mais aussi ce qui perdure dans l'école, au-delà de l'évolution des coutumes et des pratiques pédagogiques ou disciplinaires. Déjà, ils se demandaient ce qu'ils raconteraient dans quelques années de leur vécu actuel, inscrivant la démarche d'emblée dans une optique intergénérationnelle, la survenue du passé induisant naturellement l'anticipation. Curieusement, c'est la génération des 20-30 ans qui a le moins « accroché » à la lecture de l'ouvrage, déjà distanciée de l'école mais trop près encore pour la faire entrer dans le tiroir aux souvenirs et accepter de la revisiter, de la laisser réveiller par un texte trop interpellant¹ par :

– Des **lectures inhabituelles** chez d'obstinés non-lecteurs. Certains, qui n'y croyaient pas et n'avaient plus lu un ouvrage depuis leur sortie de l'école, l'ont fini quasiment malgré eux et ne l'ont remarqué

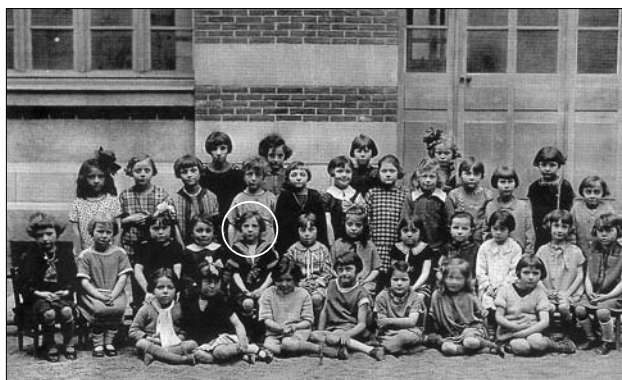
qu'après, étonnés (voir le témoignage de Pascale Mandin).

– Mais aussi et conjointement d'**écritures** (des textes en écho nous arrivent), ce qui est sans doute la réaction la plus inattendue et la plus unanime.

Avant de laisser la parole à deux réactions directes suite à la lecture de l'ouvrage, voici l'entrée en matière d'un de ces textes recueilli en écho, explicitant l'appel à l'écriture ressenti, et qui a débouché sur un document illustré d'une trentaine de pages, bientôt suivi d'un second tome sur le thème cette fois du voyage :

Katy' au Lycée.

Raconter l'école, tel est le sujet qui fut proposé à l'université inter-âges à Nantes voici deux ou trois ans, donnant lieu à un livre qu'une amie m'a offert. Elle-même avait participé à son élaboration.



Katy à l'école, 1925-1926.

La « rentrée », le lycée, autant de souvenirs personnels et d'images qui surgissent en lisant ces textes. Je revois les longues rangées de petites filles, en tablier de vichy bleu ou beige, alignées au long des couloirs ou dans la cour, atten-

dant d'avancer sous la houlette d'une surveillante qui les mène comme l'adjudant à la caserne...

Certains lecteurs ont ainsi avoué avoir lâché, à des moments variables, le livre pour le cahier ou le crayon, ne se rendant compte qu'après coup, très étonnés, qu'ils étaient en train d'écrire, alors que leur projet était à l'origine de lire et qu'écrire, ils n'y parvenaient habituellement qu'avec difficultés ou réticences. Ici, le texte s'est trouvé produit avant qu'ils ne ressentent leurs réserves habituelles : l'envie d'écrire avait été la plus forte, et le fond a fait oublier la forme qui est venue toute seule, malgré elle, pour servir un contenu qui ne pouvait plus ne pas s'exprimer.

« **L'herméneutique**, nous rappelle Anne-Marie Riss, est la recherche des sources génératrices et des foyers autour desquels prolifère un texte. » Le mot « herméneutisant » n'a pas encore été créé et c'est peut-être un bien car ce serait une provocation à l'esthétique verbale. Mais je n'en vois pas d'équivalent pour expliciter l'effet inattendu produit par *Raconter l'école* : celui d'une lecture qui impose d'elle-même une écriture. Une lecture qui serait en soi herméneutisante. Il y a là, semble-t-il, une piste à creuser.

Souhaitons que l'ouvrage suivant³, conçu dans le même esprit et sur le thème plus vaste des récits de ce qui a été formateur dans un parcours de vie, induise un phénomène analogue et soulève en écho de telles prises de conscience de son propre parcours, réveillé par celui qui est lu et parfois tu pour la personne, en tout cas encore insu⁴.

Mais c'est aussi tout un réseau qui s'est trouvé, par cette démarche, activée montrant, s'il en était besoin, l'importante charge de réactivité de tels documents, **déclencheurs de liens sociaux** au-delà de l'aspect lecture-écriture : oui, ils servent bien la recherche tant que la formation, toute forme de recherche ou de formation, et pas seulement, on le voit, des personnes directement concernées.

MARTINE LANI-BAYLE

1. Cf. le texte de François Texier : « Une lecture de mauvaise foi. »

2. Katy a 81 ans.

3. Cf. *Histoires de formation, récits croisés, écritures singulières*, L'Harmattan, 2001.

4. LANI-BAYLE (M.), *L'Enfant et son histoire*, Erès, 1999.

AUTREMENT

Parcours, découvertes et perspectives

EFFET AUTOFORMATION DES HISTOIRES DE VIE

*Communication à la Journée de réflexion sur « les récits de vie :
pour quoi faire ? »¹
Paris, 31 janvier 2001.*



« JE SUIS un représentant de la horde sauvage des formateurs », selon une expression que j'attribue de mémoire à Daniel Bertaux. Cette horde des formateurs n'a pas la réputation d'être théoricienne. Mais il faut se méfier, dès 1975, avec sa perspicacité habituelle, Eugène Enriquez préfaçait l'ouvrage *La Formation permanente: La*

formation: discipline ou anti-discipline?

Cette horde s'est levée progressivement au début des années soixante-dix, libérée par la loi de 1971 sur la formation continue. Je faisais partie d'une tribu de l'Est de la France qui a été recensée récemment avec un nom savant: « Le Complexe de Nancy »². Cette tribu est à l'origine, entre autres, de cette revue *Éducation permanente* qui nous rassemble avec celle des psychosociologues. Cette revue *Éducation permanente* contribue beaucoup à nourrir et cultiver la horde et à entretenir la communication avec le reste de la so-

ciété. Il est donc juste d'en saluer et d'en remercier les principaux porteurs actuels.

Je suis un représentant, je pense, de la seconde génération. Donc, à la fois vieux par rapport à la horde en pleine multiplication générationnelle, et jeune par rapport à l'ordre disciplinaire séculaire institué. Trente ans se sont écoulés depuis que la horde a surgi. Je suis donc un vieux représentant d'une pratique jeune de recherche-formation ou de formation-recherche.

Ces jeunes sciences de la formation s'efforcent de créer un trait d'union entre ces deux opérations souvent disjointes. Non pas seulement par désir de distinction, mais par nécessité, pour traiter des problèmes jugés inédits obligeant à forger des stratégies neuves avec des expressions parfois nouvelles: les histoires de vie sont de celles-ci.

Sans entrer maintenant dans le débat terminologique, je prends quand même la liberté de remplacer pour mes dix minutes le terme de « récit » par « his-

toire ». C'est ainsi que je nomme mes pratiques et que j'essaie de les théoriser. Et puis ce terme a été – il l'est encore – tellement brocardé par les représentants de disciplines que j'y vois un bon signe.

UNE EXPÉRIENCE PERSONNELLE

L'histoire de vie – nous dit-on – est une notion de sens commun, une notion populaire, pratique, prosaïque, pragmatique. Elle exprime, en effet, tout à fait mon expérience initiale. C'est une journaliste – horreur – qui est à l'origine de ma première histoire de vie. Sans qu'on le sache ni l'un, ni l'autre.

Il m'a fallu attendre l'apparition du rapport Cordès de Bertaux en 1976 pour découvrir que cette pratique courante pouvait être une pratique savante. Bertaux s'avère donc un allié objectif de la horde. C'est lui le premier contrebandier français qui a ouvert les frontières et grâce auquel nous nous retrouvons si nombreux aujourd'hui.

Cette découverte personnelle des histoires de vie a été majeure pour moi. Elle a provoqué un effet si important que je ne développerai ici que cet effet : c'est celui de l'**autoformation**. Histoire de vie et autoformation : deux réalités tellement imbriquées à mes yeux au début que je ne les dissociais pas. Mon premier livre sur le sujet s'intitule *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*.

Pour moi, à l'époque, autobiographie et histoire de vie étaient encore synonymes. Quel que soit le nom – récit, histoire ou autobiographie –, je pense qu'entre ces pratiques expressives autoréférentielles et l'autoformation, existe une boucle interactive étrange très

puissante. Mais quel est cet effet autoformateur ?

UNE UNITÉ SURGIE DE LA MULTIPLICITÉ

Pour moi, mon histoire de vie personnelle, avec sa multiplicité d'éléments et d'événements, a provoqué le surgissement d'une unité existentielle. Comme dans la fable du *Petit Poucet*, ce retour sur mes traces révélait mon chemin et lui donnait sens. Retrouver ces traces, les interpréter, les formuler, conjuguer à la première personne du singulier leur pluriel, avec leurs actifs, leurs passifs, leurs imparfaits, non seulement leur donnait forme, sens, mais me mettait en forme, me projetait, me faisait advenir... à ma propre surprise. Le fait d'exprimer mes expériences, de dire mes pratiques – mes « faire » – m'articulait.

J'expérimentais, je pense, l'historicité de l'histoire de vie ; la naissance personnelle temporelle qu'elle provoque ; sa chronoformation, sa cosmogenèse. Le nouveau présent historique qu'elle suscite. Interloquant !

Rassurez-vous, ce ne fut pas, ce n'est pas, un effet instantané, miraculeux. Ce fut, c'est, une recherche-formation laborieuse, dangereuse, agonistique parfois, aux frontières de vécus opaques, mais grouillants et « pulsionnants » et de langues trop souvent étrangères, mortes ou mortifères. Entre les deux, une frontière à franchir pour une prise de parole expressive, vitale ; ou plutôt, des frontières, sociales, politiques, économiques, culturelles, scientifiques, disciplinaires. Qui a le pouvoir-savoir sur la vie, la sienne et celle des autres ? Comment prendre ce pouvoir ? Comment l'exercer ? Comment le partager ? Les histoires de vie se heurtent à des problèmes non seulement bio-cogni-

tifs, mais aussi et surtout bio-politiques, bio-éthiques.

Mes cinq premières pages arrachées de haute lutte à ces frontières me furent vivement retournées avec les arguments suivants : « Impubliable. Elles sont trop négatives et tu serais trop vulnérable. » Je les avais intitulées « Autoformation et quotidienneté ».

L'AUTO...

Je me raccrochais au terme « autoformation ». J'avais l'impression de tenir quelque chose de solide, même si c'était fluide, glissant et invisible. Une réalité confrontante comme la rencontre de la pointe d'un iceberg dans un brouillard blafard. Je présentais le terme comme thème de recherche à mes collègues. Les plus savants de l'époque, les docteurs en freudisme et en marxisme, régnant en maîtres, sourirent avec condescendance : « Auto-illusion, Gaston. Tu n'es pas assez conscient de tes inconscients. »

À l'illusion biographique, je rajoutais l'illusion autoformative ; en plein mythe du Phénix : la double gaffe complète. La vie, me disait-on, c'est comme le chemin de fer. C'est aussi tracé d'avance. Tu es sur des rails, dans un wagon imbriqué lui-même dans un

convoi. Tu n'es ni la locomotive, ni le conducteur. Tu ne peux que suivre, regarder, discuter, t'amuser, te restaurer, ou descendre si tu n'es pas content. Mais attention, dans les gares seulement, si tu veux continuer. Sinon, tu tombes en rase campagne, autant dire perdu, exclu.

Mais je n'étais quand même pas le seul que l'auto travaillait plus que le train. La horde commençait à s'exprimer. À Genève, Pierre Dominicé était travaillé par l'autoévaluation. Nous nous sommes rencontrés au Québec où l'autodétermination des peuples m'avait poussé inconsciemment. L'autogestion en agita d'autres. On s'est vus au Mexique. Même des psychologues sérieux parlaient d'autodéveloppement, des biologistes d'autopoïèse et des économistes d'auto-organisation. Surprenante synchronicité d'une révolution paradigmatique : la science de l'autonomie naissait en même temps que la montée des problèmes de la vie et des histoires de vie. Cette science naissante nous a offert – à Jean-Louis Le Grand et à moi – deux concepts centraux pour construire notre *Que Sais-je ?* sur les histoires de vie, celui d'« autopoïèse » et celui de « boucle étrange ». Les histoires de vie y sont définies comme recherche et construction de sens à partir de vécus temporels personnels. Recherche qui, paradoxalement, entraîne à se différencier de l'environnement, tout en s'y articulant.

FORMATION

Parallèlement, montait aussi la formation : les pratiques de formation professionnelle continue et de formation permanente bien sûr. Les plus visibles.

Mais aussi – vous ne le savez sans doute pas car elles sont jeunes – les théories de la formation. Théories au pluriel et en métaformation, c'est-à-dire au-dessus des conceptions scolaires, professionnelles ou cognitives de la formation. Certains la travaillent comme fonction de l'évolution humaine. Fonction fort complexe et même paradoxale de mise en forme permanente d'unité vivante, car elle travaille avec des forces contraires : psychiques, sociales, et même physiques. nous sommes assez primaires pour oser tenter d'inclure comme tiers la matière, la nature, la rase campagne. Pour essayer de prendre en compte ces forces, on les théorise avec des préfixes. L'auto n'est plus seul. L'hétéro apparaît. L'éco, le co, l'inter, le trans suivent. Des gens sérieux – depuis des métasociologues jusqu'à des physiciens quantiques – présentent cette utilisation actuelle des préfixes comme un premier pas transdisciplinaire, premier pas qui peut se transformer en véritable danse de la connaissance. J'essaie d'en composer une, en deux temps, trois mouvements.

Évidemment, pas tout seul, ce serait trop triste, impossible et stérile. Mais en collégialité. En auto-hétéro-coformation transformante et transportante. En réseaux transversaux, en associations transnationales. La horde primitive se cultive, s'organise, théorise même. Elle se découvre des parentés inspirantes, prédisciplinaires, qui remontent aux origines de l'histoire, en Grèce ancienne et aux origines de l'histori-

cité, en Allemagne, par exemple, où la recherche biographique, beaucoup plus centrale qu'en France féconde et est fécondée par la Bildung. Pour cette ample vue historique, je vous renvoie à ce livre récent et attendu de Christine Delory-Momberger, *Les Histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*. Dans cette dynamique anthropologique de construction de projet de formation, les percées de Michel Foucault, sur l'évolution des biopouvoirs qui marquent les passages de seuil de modernité biologique nous aident beaucoup à travailler les histoires de vie comme art formateur de l'existence.

CONCLUSION

Veillez m'excuser du ton personnel de cette histoire de vie de pratique théorisante. Mais j'essaie d'être discipliné : respecter la consigne, être congruent avec le thème. Cette congruence n'est peut-être pas très sérieuse pour certains, mais je la voudrais joyeuse car, pour moi, l'effet majeur des histoires de vie, c'est de susciter – et de ressusciter – périodiquement, même avec la mort, la joie de vivre. Merci de votre attention.

GASTON PINEAU³

1. Organisée par *Éducation permanente* et la *Revue internationale de psychosociologie*.

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE

JE VOUDRAIS témoigner dans ce texte d'une remarquable rencontre, du bouleversement qu'elle a provoqué en moi, ainsi que du soulagement que j'ai ressenti à la lecture du livre de Carl Rogers, *Le Développement de la personne*.

J'avais de cet auteur une vague idée, j'associais son nom à la non-directivité, à la thérapie de groupe. Je l'avais quelque peu approché en lisant *L'École mode d'emploi* de Philippe Meirieu et *Quinze pédagogues* de Jean Houssaye. Les théories de Rogers présentées dans ces deux ouvrages m'avaient intéressée, certes, mais elles faisaient partie d'un ensemble de théories, malgré l'heureuse tentative de Philippe Meirieu pour rendre plus humains et plus présents ces « pédagogues », et même si j'y avais alors relevé quelque chose de différent, je n'avais pas envisagé de lire directement ses écrits.

Ce fut donc une véritable découverte lorsque je lus les propres textes de Rogers.

Je présenterai ici quelques-unes des réflexions que

cette lecture a suscitées en moi en tant qu'enseignante, puis, d'une manière plus globale, ce que ces théories impliquent dans les relations qu'un adulte se doit d'instaurer lorsqu'il est confronté à la lourde tâche d'accompagner un enfant dans son développement.

Je commençai par choisir dans la table des matières le chapitre X, « Enseigner et Apprendre », qui correspondait le plus à mon questionnement du moment. Ses réflexions personnelles me touchèrent d'emblée.

Tout d'abord, cette manière de s'exprimer à la première personne créa immédiatement une relation de proximité, je me sentis prise à témoin, interpellée par cette parole singulière. Je me sentais bien loin de ces théories impersonnelles qui ne font que s'ajouter aux autres ! Je trouvai sa démarche extrêmement pertinente et, en tant qu'enseignante, je m'imaginais sans peine le trouble et l'émotion que sa façon de procéder avait pu susciter dans l'assemblée à laquelle s'adressait

son intervention !

J'avoue que ses douze réflexions personnelles me bousculèrent et me firent réagir instantanément.

Ayant pris une certaine distance par rapport à ma pratique grâce à un congé de formation, je m'interroge depuis plusieurs mois sur mon métier d'enseignante et j'étais donc prête à entendre ce genre de propos. Cette lecture me donna à penser et je me prêtai aussitôt au « jeu » proposé par Rogers.

Je tentai donc de lui répondre point par point et créai ainsi des liens, des associations entre son expérience professionnelle et la mienne. J'étais entraînée dans cette démarche aussi sûrement que si j'avais participé au débat en question. Peu de livres m'ont à ce point engagée aussi longuement dans une réflexion.

Je ne rapporterai pas ici toutes mes réflexions, telles qu'elles se sont développées et inscrites sur les nombreuses feuilles que j'ai noircies ; je vais plutôt parler de ce qui me paraît le plus important à exploiter et à mettre en place à l'école aujourd'hui.

« Un incident me fit prendre conscience des possibilités d'erreur de la part des maîtres dont le savoir faisait autorité. »

Cette réflexion résonna en moi à double titre : il m'est encore difficile aujourd'hui de m'opposer à l'autorité que les théories de certains penseurs exercent sur mon esprit. Ce respect des maîtres et de la chose écrite dans lequel l'école m'a éduquée m'imprègne encore. Inversement, ai-je toujours résisté au pouvoir que j'ai la possibilité d'exercer sur les élèves dont j'ai la charge ? Je détiens des connaissances et mon rôle n'est-il pas de les transmettre ? C'est bien ainsi que

l'on m'a appris à enseigner, l'illusion est tenace !

Le récent mot d'ordre de l'institution, « Mettre l'enfant au centre du dispositif », ressemble fort à un slogan dépourvu de sens : qu'a été véritablement mis en place dans les écoles pour réellement prendre en compte la personne de l'élève ? Quel accompagnement a été proposé aux enseignants ?

La demande de résultats, de progressions, de programmes à respecter, d'évaluations, se fait de plus en plus pressante, les professeurs des collèges se plaignent des mauvais résultats des élèves qui arrivent du primaire ; l'opinion publique, entraînée par les mises en garde de quelques intellectuels, répète à l'envie que le niveau baisse !

À ma connaissance, aucune « conférence pédagogique » n'a encore mis les enseignants dans une situation similaire à celle proposée par Rogers. Il me semble cependant que les débats qui pourraient s'amorcer seraient d'une grande richesse.

En formation initiale, dans les IUFM, c'est toujours les cours magistraux qui dominent.

Finalement, ce mot d'ordre ne recouvre aucune réalité.

Seuls, quelques individus, dans leur grande solitude, tentent de reconsidérer leur fonction d'enseignant et s'attachent à devenir des facilitateurs, nouent des rencontres individuelles avec les élèves, se respectent et respectent les enfants, partagent les responsabilités dans le processus d'apprentissage. Leur engagement n'est guère reconnu par l'institution, les pressions et les critiques ne sont pas rares. Reste que pour les enfants qui passent dans leurs classes, les bénéfices sont certainement immenses et c'est ce qui

compte.

Rogers formule trois hypothèses à propos de sa démarche centrée sur le client, en tant que psychothérapeute. Je me permets de les adapter à la relation maître/élève, en imaginant qu'elles pourraient donner une réalité au projet de centration sur l'enfant prôné par l'Éducation nationale :

- L'acceptation de l'élève par le maître mène à l'accroissement de l'acceptation de l'élève par lui-même.

- Plus le maître perçoit l'élève comme personne plutôt que comme objet, plus l'élève en viendra à se percevoir lui-même comme personne plutôt que comme objet.

- Au cours de sa scolarité, il s'effectue chez l'élève un type de découverte de soi expérientiel et agissant.

Il me paraît tout aussi intéressant de pratiquer une nouvelle transposition qui consisterait à remplacer « élève et maître » par « maître et institution » ; cela pourrait devenir un fil conducteur des politiques éducatives qui permettrait aux enseignants de retrouver « l'estime de soi ».

Et puisqu'il s'agissait, dans ce cours, du développement de la personne dans sa globalité, ces trois hypothèses s'appliquent, à mon sens, tout à fait, à la relation parents/enfants. Là encore, la transposition fonctionne et il n'est pas difficile de vérifier ces hypothèses.

Si, dans un premier temps, j'ai réagi à ce livre en tant qu'enseignante, c'est par la suite toute ma personne qui « tilte », convoquée, provoquée dans toutes ses dimensions en tant que femme, en tant que mère, et ma première émotion fut un immense soulagement. Chaque récit des émotions personnelles de

Rogers provoqua en moi un retentissement considérable. J'y retrouvai des questionnements qui me taraudaient depuis des années, et une sorte de dialogue entre lui et moi s'instaura.

Une phrase de Mireille Cifali prit alors toute sa



« Masquer ses sentiments, »
mesure : « Avouer ses sentiments, c'est faire place à l'autre. »

Je trouvai effectivement ma place dans cette conversation et éprouvai que ce qui est le plus personnel est aussi ce qu'il y a de plus général.

Rogers défend le principe d'une éducation fondée sur la compréhension. Mais cela consiste à se comprendre soi-même d'abord, à savoir qui l'on est, à s'accepter, préalable indispensable, selon lui, pour établir de vraies relations avec autrui.

Nous devons faire confiance à nos réactions totales (organismatiques) et laisser apparaître toutes nos émotions, nos sentiments. Prendre conscience, en tant qu'enseignant, en tant que parent, de nos réactions, même les plus négatives, à l'encontre des

autres, pour ne pas les juger et faciliter en retour leur croissance, les rendre capables de se développer de manière créatrice, avec toutes leurs potentialités.

Il ne s'agit pas de chercher le changement, ni de tenter d'arranger les choses de force, mais de partager sa personne avec l'autre.

« Cette possibilité offerte à l'autre de se développer est à la mesure du développement que j'ai atteint moi-même. » Quelle surprise, mais aussi quelle angoisse de découvrir parfois dans nos propres enfants de parfaits inconnus ; il nous faut alors nous adapter à eux et se refuser de les contraindre à ressembler à l'enfant idéal dont nous avions rêvé !

Dans le même temps, en réagissant totalement, avec amour comme avec colère, en reconnaissant nos limites et nos faiblesses, nous pouvons offrir à nos enfants la possibilité de se construire, non pas en leur proposant un modèle d'adulte parfait, achevé, mais en leur offrant une palette riche de toutes les possibilités de comportements humains dans lesquels ils pourront se servir.

Ces textes de Rogers rejoignent les théories d'autres auteurs qui considèrent que le développement de la personne est un processus de formation tout au long de la vie et qui ne dissocient pas l'intellect de l'affectif, considèrent, comme Wallon par exemple, que c'est par l'émotion que se constitue quelque chose de l'ordre du psychisme.

Rogers propose de considérer l'être humain comme un « organisme total toujours en mouvement, ne connaissant jamais de résultat fixe, de niveau de bonheur, de satisfaction atteint ».

Je retiendrai de cette lecture qu'être soi-même implique fluidité, changement, et que l'éducation doit permettre le développement de toutes les possibilités de l'être, doit l'accepter comme un processus en devenir.

Je terminerai par cette phrase de Rogers :

« Se jeter en plein dans le courant de la vie implique le courage d'exister. »

Ayons ce courage, donnons-le aux enfants.

NADIA POTET-BIRE¹

LA FORMATION, DU NARRATEUR AU NARRATAIRE RÉFLEXIONS SUR, PENDANT ET APRÈS UN MÉMOIRE

CHRONIQUE D'UN ARTICLE ANNONCÉ...

« La formation d'une personne est imbriquée dans le parcours de sa vie. »

C'est par cette phrase que débute l'introduction du mémoire de maîtrise que j'ai réalisé. Cette phrase est aussi l'introduction aux multiples versions avortées qui ont précédé le texte que vous êtes en train de lire.

Toute ma difficulté réside justement là. Depuis quelques mois, mon parcours de formation scolaire s'est achevé et ma vie a pris un nouveau tournant. Actuellement à la recherche d'un emploi, je ne suis plus l'étudiante qui donne une interprétation du parcours d'un tiers, mais la personne qui se retourne sur sa propre histoire, pour y dégager ses propres compétences et ses propres savoir-être.

Lorsque Martine Lani-Bayle m'a proposé d'écrire cet article sur mon travail, je pensais l'aborder en tant qu'étudiante. Mais, rien à faire : ce nouveau défi pour

moi doit être rédigé par moi, une jeune diplômée à la recherche de son premier emploi.

Maintenant que les présentations sont faites et que mes doutes sont exposés, j'en reviens à cette première phrase qui fait de plus en plus sens pour moi, vous l'aurez compris...

UNE APPROCHE CLINIQUE DE LA FORMATION : SA MÉMOIRE DANS MON MÉMOIRE

La formation d'une personne est imbriquée dans le parcours de sa vie. Vous allez me dire ; « Elle continue à parler d'elle ! », c'est simplement parce que je suis l'exemple qui ne confirme pas la règle et dont le parcours m'est le plus familier...

Donc, pour moi, ce parcours a commencé dans une commune rurale de Vendée. Le chemin de ma scolarité a, quant à lui, pour point de départ une école dont la devise est aujourd'hui : « Rien n'est plus beau que les commencements. » Alors que se termine, avec

la soutenance d'un mémoire de maîtrise, ce parcours scolaire, je me permets de plagier Louis Chaigne¹, éponyme de mon école primaire. Il me semble, en effet, que rien n'est plus improbable que les achèvements, surtout en matière de formation.

Et donc, si j'ai choisi de mettre un terme à mes années d'école – des robes en velours côtelé sur les chaises de bois, aux jeans élimés sur les bancs des amphithéâtres – ce n'est pas pour autant la fin de ma formation.

De fait, la formation n'est pas l'exclusivité de l'institution scolaire. Il apparaît également que lorsqu'on fréquente l'école, les savoirs institués (les savoirs officiels) s'entrecroisent avec les savoirs personnels, issus du vécu d'un sujet en formation.

Je me suis donc demandée dans quelle mesure les savoirs officiels pouvaient participer à la construction des savoirs personnels au sein du processus de formation.

L'étude réalisée se limite au témoignage d'une personne. Il s'agit de l'ancien maire de ma commune d'origine. Agriculteur retraité, il a récemment publié un ouvrage qui retrace ses souvenirs, de son enfance à son retour de déportation pour le STO. Prenant appui sur ce récit et sur un entretien réalisé auprès de son narrateur, j'ai cherché ce qui restait de l'école dans les souvenirs de cet élève scolarisé au début du siècle en milieu rural.

Une approche clinique, donc, qui me permettait de ne pas restreindre cette étude de la formation à un champ disciplinaire déterminé *a priori*, bien que mon travail se fonde sur des hypothèses historiques et sociologiques. Historiques, parce que le début du siècle est la période de mise en œuvre de l'institution sco-

laire actuelle, basée sur les principes de la III^e République; sociologiques, parce que j'envisageais la prégnance de caractéristiques du milieu rural dans les propos de ce témoin.

L'appartenance du narrateur à ce milieu a, effectivement, eu une place importante dans ma recherche. Non pas, comme je le pensais, parce que l'école n'était pas encore entrée dans les mœurs de cette société, mais parce que le milieu rural était le contexte de la recherche.

LE MODÈLE DE LA VEILLÉE



Veillée au coin du feu.

L'utilisation d'une méthodologie clinique m'a menée à prendre en compte la subjectivité du narrateur. Elle a aussi généré ma propre implication dans la recherche. C'est en réfléchissant sur ce rapport intersubjectif que j'ai construit mon étude.

Lors du recueil de l'entretien clinique, il s'est naturellement établi une relation générationnelle entre

celui que j'ai nommé « monsieur T. », le narrateur, et moi-même qui tenais le rôle de narrataire. À mon sens, cette relation procède de notre origine rurale commune. Elle se fonde sur une tradition de ce milieu : celle de la veillée.

La veillée était un moment de socialisation très important dans les campagnes. Elle était propice aux échanges, aux conversations et, pour un soir, on oubliait les travaux agricoles pour partager ses expériences et conter ses histoires. Les légendes se mêlaient aux histoires vraies, ce qui donnait aux anecdotes du passé un statut de mythes. Les anciens racontaient aux plus jeunes les petites histoires des personnes qui avaient anonymement participé à l'Histoire. Pour les convives, ces personnages n'étaient pourtant pas anonymes, puisqu'ils étaient toujours situés en fonction de la généalogie ou de leur lieu d'habitation. En somme, un lien était toujours établi entre les protagonistes des récits et les auditeurs. Ceci générait leur implication par l'introduction d'une dimension affective au récit.

La veillée se caractérise donc par la transmission d'un savoir vécu entre les générations.

Aujourd'hui, dans le monde rural, la veillée a laissé place à des activités plus individualistes. Pourtant, il semble que les échanges entre générations soient toujours empreints de ce modèle. Tout du moins, personnellement impliquée dans ce milieu par mes origines familiales, je considère que la veillée est, pour moi aussi, un modèle de référence. C'est donc mon implication sociale qui a généré mon implication dans la recherche.

Une étude de l'entretien clinique m'a permis de re-

lever des indicateurs de ce modèle de la veillée. Ces indicateurs sont d'abord des éléments sémantiques qui permettent au narrateur de mettre ses propos à la portée de son interlocuteur. M. T., en effet, me propose des repères. Il s'agit, par exemple, pour lui d'évoquer des périodes de sa vie que je connais, des personnes familières, ou encore, de comparer l'école du début du siècle à celle d'aujourd'hui. On peut aussi distinguer, au cours de ce dialogue, des phrases de mise en confiance ou de conseil à mon égard.

La forme du discours reflète aussi des caractéristiques de la veillée. Elles prennent corps dans l'emploi et l'évocation du dialecte régional, mais aussi dans l'utilisation du tutoiement. Le tutoiement est effectivement utilisé par le narrateur lors de références à notre appartenance au même contexte rural. Il est, de plus, suivi d'un glissement du sujet des souvenirs scolaires, sujet central de l'entretien, à d'autres thèmes relatifs à ce contexte.

La mise en évidence d'éléments propres à la veillée révèle un modèle de formation.

D'abord, parce qu'elle est le témoignage des expériences de vie formatrices du narrateur. En outre, ce modèle de transmission générationnelle est, en lui-même, formateur. Ainsi, dans le cadre de l'entretien clinique, M. T. semble relater ses souvenirs dans un objectif d'explication : en me racontant ses souvenirs, il m'enseigne le passé.

Ceci m'a menée à un questionnement sur la relation à autrui dans une situation de formation. J'ai donc proposé un concept d'interformation. Celui-ci figure le rapport de formation réciproque qui existe entre deux sujets en interaction. Ainsi, dans

l'exemple du « modèle de la veillée », l'interaction de personnes issues de générations différentes au sein d'un dialogue induit la formation du narrateur et celle de son interlocuteur.

LOGIQUE STATIQUE ET LOGIQUE DYNAMIQUE

L'étude du cheminement de la formation de M. T. permet également de mettre en évidence l'articulation de deux logiques au sein de son parcours. C'est en m'attachant, cette fois, au fond de son récit plus qu'à sa forme générationnelle, que j'ai pu y relever une dimension statique et une dimension dynamique. Mon analyse s'inspire du postulat des récits initiatiques selon lequel la quête du savoir est un voyage. À partir de cette idée, j'ai pu pointer les éléments liés à une logique dynamique dans l'histoire du narrateur. Cette recherche m'a d'abord conduite à la mise en évidence d'une logique complémentaire : la logique statique.

Le récit des souvenirs scolaires de M. T. s'articule autour de deux pôles qui sont « l'école » et « le village de son enfance ». Plus exactement, la dimension spatiale du discours met en exergue l'école et le trajet pour s'y rendre. Ces lieux s'opposent dans leur définition : l'école est un point précis alors que le trajet est un lieu étiré. À chacun de ces éléments spatiaux, j'ai attribué respectivement une logique statique et une logique dynamique.

L'analyse du discours m'a ensuite permise de relever, au sens propre comme au figuré, des indices liés à ces deux logiques qui sont venus compléter leur dé-

finition. Il en ressort que la logique statique procède du rappel des souvenirs liés à l'institution scolaire à travers ses composants qui sont : le lieu de l'école, l'instituteur et les enseignements scolaires. De plus, le narrateur emploie des termes qui ont trait à la relativisation. Ces termes permettent la hiérarchisation, la comparaison ou l'alternative. Le vocabulaire, utilisé ainsi, souligne une position hiérarchique, établit une opposition absolue ou accentue un manque d'alternative. Ce procédé de relativisation participe donc à la logique statique du discours, puisqu'il s'agit d'une focalisation sur des éléments de l'école. Cette logique statique plante, en quelque sorte, le décor du chemin de la formation de M. T.

La logique dynamique apparaît dans le récit par l'évocation de déplacements dans l'espace réel, comme le trajet pour l'école ou les voyages du narrateur. L'étude du récit de ses souvenirs m'a menée à une interprétation selon laquelle le trajet pour l'école génère le rapport aux autres ; les voyages sont prétextes à surmonter des obstacles. Enfin, une évocation fréquente de l'enseignement de la géographie étayé par les expériences de vie de M. T. semble refléter une dynamique liée à la restitution des savoirs. C'est le mouvement du narrateur qui met en œuvre la dynamique de sa formation.

Cette logique dynamique se retrouve non seulement dans les anecdotes, mais aussi dans les mots employés pour les évoquer. L'image par laquelle mon interlocuteur dépeint ses expériences, est souvent celle du cheminement. Celui-ci est articulé par le départ, l'arrivée, la direction et le passage.

Pour M. T., le point de départ de sa formation est

son entrée à l'école, mais son histoire montre que certains de ses souvenirs de formation lui sont antérieurs. Par ailleurs, il semble accentuer la finalité de sa formation par les termes qu'il emploie. Par exemple, il utilise souvent le verbe « arriver ». En réalité, il s'agit, pour lui, d'évoquer *a posteriori* des passages marquants de son parcours de vie, y compris à l'âge adulte. Ce verbe se rapproche ici du verbe « réussir ». L'arrivée n'est donc, dans ce cas, qu'une étape de la formation.

Le verbe « aller » indique une direction : celle de l'école. M. T. ne dit jamais qu'il « est » à l'école, il parle plutôt « d'aller à l'école » (dix-sept fois lors de l'entretien). Ici encore, il semble souligner l'importance du trajet. D'autres expressions figurent ce trajet. Cette fois, il ne s'agit plus de mettre en avant la direction, mais le passage. Dans ces phrases, ce sont ses propres agissements, son mouvement, qui paraissent changer une situation.

Enfin, l'âge fait aussi partie de la logique dynamique. Il est présenté comme un stade relatif au parcours de M. T., même s'il s'agit d'un facteur de situation dans la progression de ce parcours. En somme, le narrateur s'implique dans l'évocation de ses souvenirs lorsqu'il parle de son expérience d'adulte, lorsqu'il utilise des verbes de mouvement pour traduire ses expériences scolaires et lorsqu'il introduit une notion d'âge au discours. La logique dynamique se fait alors le reflet de son implication.

LA PIÈCE DE LA FORMATION

Pour présenter ma réflexion sur l'articulation des lo-

giques statique et dynamique, je vais plutôt la représenter. Imaginons donc que nous sommes au théâtre.

Nous avons le décor statique et l'acteur dynamique. Peut-on monter la pièce de la formation en négligeant l'un ou l'autre ? Il me semble que, hors contexte, le personnage n'a pas d'histoire et que, sans personnage, le décor n'a plus d'intérêt. (Imaginez une salle de spectateurs regardant une toile peinte pendant une heure trente ou face à un acteur sorti de nulle part... Le théâtre devient-il avant-gardiste ou ennuyeux à mourir ?)

Non, il y a une intrigue dans la formation. Et pour que la représentation se fasse, il faut planter le décor – statique – et engager l'acteur – dynamique. Il s'agit, d'ailleurs, de ce que précisent les didascalies.

C'est donc l'histoire d'une formation. La scène se passe dans la vie. Dans un coin du décor, une école. Tout le reste de la scène est occupé par l'environnement extrascolaire. L'acteur va et vient entre les deux. L'école est le lieu d'apprentissage des savoirs officiels. L'environnement extrascolaire correspond au lieu d'apprentissage des savoirs personnels.

La mise en scène est rigoureuse sur un point : l'acteur devra obligatoirement entrer dans l'école. Ce qui se passera en dehors n'est pas précisé, mais fera, de toute façon, partie de l'histoire puisque cela se passera sur scène.

En somme, lorsque la logique statique et la logique dynamique s'articulent, elles permettent l'interaction des savoirs officiels et des savoirs personnels, générant, par là même, la formation.

Lorsque j'ai étudié le parcours de formation de M. T. j'ai, en quelque sorte, assisté à une représenta-

tion. Non pas comme n'importe quel autre spectateur, mais comme une spectatrice. D'autres personnes qui auraient vu la pièce ne vous auraient pas forcément raconté les mêmes passages, parce que l'acteur aurait joué autrement ou parce qu'en l'écoutant, ils auraient entendu autre chose.

Moi, j'étais assise face à lui, autour de la grande table de la salle à manger. Ou bien je lisais son récit, les pieds sur le foyer de la cheminée, dans la douce chaleur d'un de ces soirs de veillée oubliés... presque oubliés.

ENTRE DEUX CHAISES...

Lorsque j'écris cet article, je repense à mon parcours. Je cherche aussi entre les lignes ceux que j'ai croisés. Ceux qui, comme M. T., parlent le patois, mais aussi ceux qui, comme Martine Lani-Bayle, ne le parlent pas.

Je suis nourrie de deux cultures qui m'ont toutes deux appris à apprendre, à chercher des savoirs pour mener au savoir.

Avant de conclure, je souhaite souligner que cette position « entre-deux-chaises » n'a pas toujours été aussi idéale qu'avec M. T. ou M^{me} Lani-Bayle pour réaliser sereinement ma recherche. Parce que d'un côté comme de l'autre, il y a toujours quelqu'un pour dénigrer un milieu « intello » ou un langage « authentique ». On ne cherche pas où est l'authenticité de l'intellectuel ou l'intelligence de l'authentique. Tout ça parce qu'on ne parle pas le même dialecte.

J'espère que, un pied sur chaque chaise, je réussirai à m'élever au-dessus de ceux qui sont assis sur leurs certitudes. Mon identité, c'est mon histoire rurale – en patois dans le texte –, et mon histoire universitaire – écrite en bac plus 4 au traitement de texte.

Mon identité, c'est peut-être simplement ce que je sais et ce sera aussi ce qui reste à découvrir...

« La formation d'une personne est imbriquée dans le parcours de sa vie. »

PASCALE MANDIN

1. Critique littéraire, biographe des « figures de la foi chré-

LE FUTUR DU TRAVAIL

« Tout ce qui est vivant tend à la paresse. D'autre part, la paresse est le principal stimulant du travail, car c'est seulement à travers le travail que l'on peut atteindre la paresse. »¹

La pensée complexe est indispensable pour saisir la nature du travail qui est au centre de la vie de l'homme, et qui n'est pas la finalité de sa vie.

Hier comme demain, la transformation du travail a ses origines dans des révolutions sociales, économiques, politiques, culturelles, scientifiques et technologiques. Toute unidimensionnalité dans la recherche du futur du travail est trompeuse. La globalisation de l'économie a aujourd'hui des implications majeures sur l'évolution du travail, mais la globalisation est un projet idéologique et économique qui peut s'achever, comme d'autres, dans l'histoire de l'homme. Le futur du travail nécessite une lecture pluriculturelle, pluridisciplinaire et attentive aux projec-

tions des données fortes et aux sensibilités des personnes qui contribuent, elles aussi, à déterminer ce futur.

Sur ce qui touche à la place et à la valeur du travail dans la société du XXI^e siècle, utopistes et futurologues sont partagés. Certains le voient diminuer considérablement², voire disparaître; d'autres, au contraire, qui ne considèrent pas le travail comme une valeur contingente, insistent sur sa valeur de lieu d'échange et de socialisation, liée à la conscience politique³.

Le travail concernera la population active d'une humanité de six à sept milliards de personnes entre l'an 2000 et l'an 2020. Sociétés pré-industrielles, industrielles, postindustrielles et « post-services », continueront à coexister en étroite relation, les unes influençant les autres. Mais les transformations des modes de production seront accélérées et retardées par des dynamiques complexes qui sont difficiles à prévoir, comme l'Histoire nous l'a enseigné au

XX^e siècle : révolution soviétique, révolution chinoise, décolonisation, révolution informatique...

Les profils et les conditions existentiels des travailleurs seront multiples : travailleurs salariés, précaires, chômeurs, atypiques, à temps partiel, auto-employés, etc. Il n'y aura plus de lieux privilégiés pour le travail, ni de temps rigides. Entreprises ouvertes, entreprises réseaux, entreprises virtuelles, entreprises apprenantes, entreprises fondées sur la connaissance, peuvent revaloriser la contribution humaine au travail⁴, mais pour une partie limitée des travailleurs.

Le travail exploité, les qualifications des jeunes non reconnues et non valorisées, le chômage, les services médicaux et sociaux non rendus par « manque d'effectifs » seront à l'origine de mouvements sociaux générateurs de « travail ». La société en réseaux décompose et engendre solidarités humaines et sociales.

La concentration des pouvoirs financiers pourra détourner les objectifs du développement, des politiques du travail et de la recherche fondamentale et appliquée, avec implications sur l'occupation, mais des résistances croissantes sont à prévoir à cette concentration, étant donné la magnitude des intérêts en jeu.

Les consommateurs, par des décisions individuelles et collectives, contribuent à orienter le travail dans ses contenus et dans son organisation, attentifs à la dialectique entre la délocalisation de la production et une reprise de la production locale. « Les consommateurs sont une composante significative du monde du travail. En Inde, la représentation formelle du monde du travail (entrepreneurs, syndicats, gouvernements) ne représente que 12 % de la popula-

tion. »⁵

La « marchandisation » de la nature semblera n'avoir pas de limites.

« Le corps humain au détail peut devenir une marchandise. »⁶ Mais un impressionnant travail politique se développera pour arrêter cette folie humaine.

SCÉNARIOS

Un laisser-faire de la loi du marché – et les tendances sont déjà visibles – verra :

– Dans les pays industrialisés : la diminution du salariat, l'accroissement des travailleurs indépendants dans une économie formelle et informelle, de forts mouvements migratoires, l'accroissement du temps de non-travail (chômage, loisirs, études, formation, etc.), les métissages (biologiques, sociaux, productifs).

– Dans les nouveaux pays industriels : l'accroissement du salariat, accompagné par une accélération de l'économie informelle en milieu urbain et périurbain. C'est surtout dans ces pays qu'il y aura cohabitation du travail préindustriel, industriel et postindustriel, ainsi qu'une forte poussée de la formation technique et professionnelle.

– Dans les pays en développement : le dumping du prix des matières premières continuant, peu de capitaux seront investis dans ces pays. La réponse au manque d'emplois dans l'administration, la production industrielle, les services, conduira au développement du travail informel.

Si la progression du développement reste linéaire, le travail dans la contrainte augmentera : prisonniers,

jeunes et adultes militarisés, réfugiés, travailleurs migrants forcés, représenteront un pourcentage significatif des travailleurs. Le travail des enfants pourra s'accroître, ainsi que le chômage.

On peut imaginer un autre scénario où le social prendrait le pas sur le marché. Dans les nouveaux pays industrialisés, en Amérique latine et en Asie, se développeront des mouvements sociaux significatifs, les travailleurs demandant un partage plus équitable des revenus, la création d'emplois correspondant à leurs qualifications, une projection sociale accrue. Dans les pays industrialisés, on verra peut-être la lutte traditionnelle pour le maintien ou l'augmentation des salaires s'accompagner d'une demande de meilleure qualité de vie sur le lieu de travail et dans la ville – ou la campagne.

« Le métabolisme excessif des pays industrialisés ne laisse pas au Sud le potentiel écologique (matières premières et capacités naturelles) dont il aurait besoin pour accéder au même type de développement. »⁷ Le dépassement des limites écologiques, dans l'utilisation de la biomasse, prévu dans les années à venir par le seul effet de la croissance démographique et l'élévation des températures avec sécheresse et inondations, est un des aspects des drames écologiques à prévoir si le modèle actuel est retenu.

« Les traits caractéristiques de l'emploi dans les pays en développement... sont le chômage, le sous-emploi, l'exode rural »⁸, lesquels vont en s'accroissant, avec un manque d'emplois dans le Sud, et peut-être un manque de « travailleurs » dans le Nord, où certains « jeunes retraités » auront souvent deux emplois.

Les scénarios alternatifs à la progression linéaire

du projet de développement dominant seront économiques, écologiques et sociaux, en tenant compte que « les deux décennies autour de l'année 2000 seront aussi, sans doute, celles qui auront connu la plus forte augmentation de population de toute l'histoire humaine ». En 2030, six habitants de la planète sur sept habiteront dans les pays du Sud, ainsi que 80 % de la population urbaine. D'ici à 2030, il y aura un millier de villes de plus de trois millions d'habitants avec une population urbaine mondiale quinze fois supérieure à celle de 1950⁹.

Chômage et difficulté d'accès à l'emploi de la po-



pulation féminine vont s'accroître. Pour L. Cheng: « L'émigration des femmes continuera ainsi que leur fragilité salariale. »¹⁰ Mais en même temps, il est possible que de nouvelles formes de résistance se développent en coopération avec les travailleuses autochtones.

Dans les pays du Sud, « la conscience de la crise mobilise les classes défavorisées et les classes moyennes qui ne croient plus aux projets de développement, ni à leurs présentations à travers les médias »¹¹. Une partie des classes moyennes, les classes

défavorisées, certains pays, dits du Sud seront actifs peut-être dans la résistance au « processus réel de marchandisation et de capitalisation de la nature, du travail et des infrastructures »¹².

Il apparaît, à travers ces scénarios, que la division entre pays industrialisés, nouveaux pays industriels et pays en développement, sera marquée par de grandes contradictions. Le Nord pourra tirer les leçons des expériences du Sud en matière de travail informel, indépendant, d'autoproduction. Les nouvelles technologies de l'information, appliquées à la production, pourraient permettre la communication entre les différents systèmes productifs du Nord et du Sud, ou les rendre encore plus difficiles.

Le travail politique est peut-être l'espoir pour les pays les plus exploités, « car il n'y a pas d'action politique valable sans pensée politique, sans idéologique politique. Il est temps, en somme, de réhabiliter la politique qui doit cesser d'être un art de manipulation et de concurrence pour devenir une véritable science de construction de nouvelles solidarités humaines, fondée sur la prise en compte des faits et des réalités concrètes »¹³.

Ceci est d'autant plus nécessaire que certaines prévisions assurent que, dans les années vingt du présent millénaire, 20 % de la population sera en mesure d'assurer l'ensemble de l'économie mondiale.

MOUVEMENTS SOCIAUX ET ÉTATS

Le désir et l'insatisfaction, l'action individuelle et collective, la révolte et l'intégration sont à la base de l'évolution du travail et de la culture. L'exploitation

des travailleurs a créé, au XIX^e et au XX^e siècle, dans un certain nombre de pays, les syndicats et les systèmes de sécurité sociale. Les luttes menées par les travailleurs se sont traduites, dans le temps, par des acquis sociaux non négligeables.

À l'heure actuelle, de nombreux travailleurs et cadres expérimentent une dégradation de leurs conditions de travail : la pression de la hiérarchie, la mise en place de systèmes de communication chargés de diffuser la pensée des directions, la multiplication des contrôles et des évaluations. Le climat de concurrence entretenu non seulement avec les entreprises rivales, mais encore à l'intérieur des services de l'entreprise et entre les personnes qui y travaillent, tout cela ajouté au chantage, aux sanctions ou au licenciement, a alourdi le climat du travail. Le renouvellement très rapide des thèmes et méthodes de gestion de l'entreprise traduit le sentiment de malaise que ressentent nombre de cadres supérieurs eux-mêmes.

Des politiques de l'emploi au niveau local, national et international, qui contribuent à pénaliser les publics les plus défavorisés, accentuent les clivages et séparent encore davantage travail et socialisation.

Les oppositions entre travail manuel et travail intellectuel, entre travail et socialisation, n'ont pas totalement disparu, mais elles sont dépassées dans certaines aires de production, parce que le travail intellectuel et la socialisation – qui ne sera plus séparée du travail – vont devenir des nécessités pour une partie importante de ceux qui œuvreront dans la société postindustrielle.

Réduction des heures de travail, rotation des

tâches, partage du travail, recherche de nouvelles identités pour le travail, travailleurs-sujets et non travailleurs-objets, intégration entre travailleurs sans emploi, avec emploi et travailleurs précaires, vont concerner directement l'organisation du travail.

« La lutte pour la réduction de la journée de travail et la rotation des tâches n'est pas seulement une lune pour combattre le chômage, mais pour avancer dans la construction d'un modèle de vie alternatif, commun au Sud et au Nord, pour les femmes et les hommes et pour un modèle socio-économique qui pose l'économie au service des personnes et non pas l'inverse. »¹⁴ Par rapport à l'idée que l'on se fait de la nature même du travail, il est temps de se persuader que « le refus, voire la condamnation de tout travail de caractère ludique (c'est-à-dire improductif), face à la crise industrielle, sont des notions qui ont fait leur temps »¹⁵.

De nos jours, quelles luttes, quelles propositions et quelles alternatives ? Des mouvements sociaux pourraient naître pour garantir autonomie et qualité du travail à l'ensemble de la population, et non plus seulement des îlots qui ont déjà atteint satisfaction, autonomie et vrai plaisir dans le travail. Les philosophes d'Athènes sont plus nombreux que par le passé et les esclaves aussi. Une société de la connaissance ne peut pas se permettre cet apartheid au XXI^e siècle.

Si les nouvelles technologies peuvent contribuer à créer de nouvelles autonomies dans la sphère individuelle comme dans la sphère collective, elles peuvent également créer de nouvelles dépendances ou des exclusions. Par exemple, le langage électronique des ordinateurs, la monolanguage anglo-saxonne vont à la

fois faciliter la communication, et, en même temps, créer de nouveaux exclus.

Les usagers, mieux informés et responsabilisés, pourraient être un des moteurs du changement structurel, du travail, s'ils passent de la situation d'objets à celle de partenaires. Les usagers peuvent contribuer à changer la nature du travail grâce à leurs objectifs et à leur sensibilité, à ce qui touche à l'écologie, aux drames de catastrophes à anticiper, à la santé, à la qualité de la vie, au désir de bonheur et d'identité.

Le non-travail et le travail, sources de souffrance lorsqu'ils sont contraignants et aliénants, continueront à exister et à coexister, même dans la société informationnelle, si les rapports de force dans les relations internationales et entre les classes sociales ne sont pas modifiés. Un travail concret, qui réponde aux besoins sociaux insatisfaits avec des dimensions territoriales précises, se révélera nécessaire. « Le chômage de masse et la masse des besoins sociaux insatisfaits sont les deux grandes faillites du marché que le marché lui-même ne peut pas résoudre. »¹⁶

Le « moins d'État » (*credo* des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix) ne sera peut-être plus proclamé par personne, ni dans l'univers progressiste, ni dans l'univers conservateur. Il sera moins impliqué dans la production, mais il restera toutefois déterminant pour les politiques du travail.

Dans le Nord comme dans le Sud, les États vont jouer un rôle important dans le futur du travail, même si le dépassement, par certains pays de la société industrielle, implique aussi une crise de l'État qui correspond à cette société.

Il s'agira d'un État présent, notamment dans la

promotion de politiques du travail, de la formation, de l'information, des services publics, de l'articulation du temps de travail, en assurant une recherche permanente sur l'évolution du travail, dans un enseigne-



Une ancienne usine à Lodz et la maison des maîtres.
ment et une formation garantissant les compétences techniques, sociales, culturelles, humaines, communicationnelles, indispensables.

Économie d'État, économie privée? Encore une fois, la pensée complexe se révèle nécessaire. Par exemple, en Pologne, les aspirations des travailleurs à monter leurs propres entreprises sont très fortes. Celles-ci s'accompagnent d'un refus croissant de la privatisation en cours des entreprises d'État. Ils ont une forte aversion pour les emplois dans les entreprises privées et, à défaut de pouvoir être leurs propres patrons, ils portent un regard plutôt favorable aux entreprises publiques ou toute autre forme de propriété comportant une forte participation des travailleurs¹⁷.

TENDANCES

De nouveaux paradigmes sont à prévoir dans le travail, la formation, le loisir et les nouvelles solidarités et leurs relations réciproques. Insister sur les anciens ne sera pas une réponse aux nouveaux problèmes du travail, rare et envahissant en même temps. En effet, éducation, travail, vie personnelle auront des relations étroites et imbriquées, les frontières s'estompant; la crise identitaire pourra renforcer les liens sociaux choisis ou même imposés. Les rôles de formateurs et de formés seront souvent interchangeables. Travail sans frontières. Rester aussi dans sa maison, redécouvrir le travail dans son propre environnement, avec multiplication des liens sociaux et professionnels, souvent très fragilisés, seront les nouvelles modalités et contradictions de la production au XXI^e siècle.

Les années à venir seront caractérisées par de grands courants migratoires du Sud au Nord, de l'Est à l'Ouest et du Sud au Sud. Ce seront peut-être des centaines de millions de travailleurs migrants, à l'intérieur de leurs pays et à l'extérieur, qui parcourront la planète à la recherche de travail – auxquels s'ajouteront des millions de réfugiés. Une grande partie de ces migrants sera composée de travailleurs qualifiés, voire hautement qualifiés.

Les prochaines décennies verront l'augmentation du nombre et du volume des villes, notamment dans l'hémisphère sud, au détriment des campagnes. Le secteur informel se développera comme réponse au manque d'emplois.

L'automatisation du travail de bureau et les entreprises virtuelles, résultat de la révolution informa-

tique, amèneront à des chutes impressionnantes de l'occupation dans tous les secteurs traditionnels de la production¹⁸. Notamment, « le passage d'une société postindustrielle à une société "post-services" est à prévoir, où l'emploi dans les services déclinera rapidement à cause de l'introduction d'une technologie miniaturisée, sophistiquée et à bas coût ».¹⁹

Moins d'occupations pour les travailleurs non-qualifiés et davantage de compétitivité dans les pays du Nord et dans certains des nouveaux pays industrialisés signifient, pour la majorité des pays du Sud, moins d'occupations en raison des difficultés à être compétitif dans le marché global. Ces tendances sont à prévoir. L'emploi stable ne sera plus la norme. Les travailleurs indépendants se multiplieront : « salariés » sans salaires, salariés sans patrons – liberté ou nouvelle exploitation ? À part la progressive réduction des effectifs dans les secteurs industriel et agricole, il y aura une transformation du secteur des services : services aux entreprises et services aux personnes seront des activités en progression.

Formation-éducation, information et organisation du travail seront parmi les principales activités productives du XXI^e siècle. La formation ne sera plus seulement parallèle à la production ou préparatoire à celle-ci. Elle sera au centre de la production et s'adressera à ceux qui travaillent dans l'entreprise, à ceux qui sont externalisés et à ceux qui, dans l'économie informelle, sont indépendants. Les temps de formation ne seront plus réduits à certaines périodes de la vie : ils s'étaleront de la petite enfance à la retraite. Hommes et femmes, par choix ou par nécessité, continueront à apprendre. La formation deviendra

un produit important du marché.

PROPOSITIONS

La futurologie du travail demande de l'imagination. L'Histoire nous enseigne que personne, en France, n'aurait imaginé, en 1848, que le temps de travail passerait de quatre-vingt-quatre heures par semaine à trente-neuf heures en 1981, et peut-être à trente-cinq heures à la fin du XX^e siècle.

Dans les sociétés du futur, les temps de travail et de non-travail ne seront plus aussi séparés qu'ils l'étaient dans la société industrielle. Travail, formations en permanence, revenus de citoyenneté pour tous, temps de non-travail vont peut-être constituer une continuité qui réintègrera le citoyen et le travailleur dans de nouveaux statuts et de nouvelles identités.

D'inépuisables gisements d'emploi seront ouverts dans le Sud par la construction d'infrastructures destinées :

- À la communication.
- À l'aménagement du sol et à l'approvisionnement en eau (en 2050, en l'absence d'une nouvelle politique de l'eau, deux tiers des habitants de la terre en manqueront).
- Au logement et à la santé (l'alternative serait de continuer à mourir des suites de maladies pour lesquelles on dispose déjà d'un traitement).

Les luttes pour les salaires et les revenus, menées par ceux qui auront un emploi et ceux qui n'en auront pas, vont continuer mais elles seront associées aux luttes pour le respect écologique du milieu de travail

et de résidence, et pour une inclusion sociale qui dépasse le salaire ou le revenu garanti.

Une poussée démographique exponentielle incite à mener une réflexion sérieuse sur une répartition des richesses plus équilibrée : revenus garantis, bien au-delà du revenu minimum d'exister – et cela pour les sans-travail aussi. Réduction des heures de travail. Rotation des tâches. Abolition du travail des enfants. Partage des revenus de la production. Parité de chances pour les femmes. Dépassement de l'aliénation du travail. Création de travail pour garantir les infrastructures nécessaires à l'ensemble de la population mondiale. Régulation de l'économie, sur la planète, par des structures politiques et économiques publiques au niveau terrien.

Tels sont aujourd'hui quelques-uns des thèmes de recherche et d'action des nouveaux prophètes, des utopistes – et des gens de la rue.

Mais la résolution du problème du travail ne peut pas taire l'impasse de la solution des relations entre le Nord et le Sud, « une résolution qui ne pourra avoir lieu seulement sur un plan culturel, elle devra avant tout mettre en question l'ordre économique international »²⁰.

Économie, mais imagination aussi, comme nous y invite Gabriel Garcia Marquez : « N'espérez rien du XXI^e siècle. C'est lui qui a tout à espérer de vous. Ce siècle ne sortira pas tout fait de l'usine, au contraire, il est là, prêt à être forgé par vous à notre image et comme nous aimerions qu'il soit. Le futur ne sera lumineux et nôtre qu'à la mesure dont nous l'aurons imaginé. »²¹

1. MALEVITCH (K.), *La pigrizia come verità effettiva dell'uomo. Il Melangolo*, Genova, 1995, p. 20-21.

2. GORZ (A.), *Revenu de citoyenneté et pluralités des fins légitimes*, Partage, octobre 1996.

3. LINHART (D.), « Le syndicalisme dans un contexte d'individualisme grandissant », in *Nouvelles organisations du travail et syndicalisme*, Symposium international, université d'Évry, 20 au 21 janvier 1994.

4. DI MARTINO (V.) "New Forms of Work, Jobs and Employment", in *Labour Relations and productivity, in Central and Eastern European Countries*, ILO, Genève, 1999, p. 16-28.

5. MATHUR (A. N.), "The Improbability of a full Employment : a perspective from India of the emperor's New Cloth", in *Global Employment. The future of Work*, M. Simai (Éd.), United Nations University Press, Tokyo, 1995, p. 172.

6. LATOUCHE (S.), « Entre don et marché », in *L'Autre Afrique*, Albin Michel, Paris, 1999, p. 79.

7. FISHER-KOWALSKI (M.), H Haberl, « Pour un développement durable : métabolisme socio-économique et colonisation de la nature », in *Revue internationale des sciences sociales*, n° 158, 1998.

8. CAIRE (G.), « Globalisation et relations professionnelles », in revue *Tiers Monde*, n° 156, oct-nov 1995.

9. THEYS (J.), « L'environnement au XXI^e siècle », in *Futuribles*, mai 1999, p. 10.

10. CHENG (L.), « La mondialisation et le travail rémunéré des femmes en Asie », in *Revue internationale des sciences sociales*, juin 1995, p. 253.

11. SANTOS (M.), « A grande crise ja se instalou », in *Jornal dos Economistas*, n° 103, nov. 1997.

12. O'CONNOR (M.), « Le disavventura dalla natura capita-

lista », Capitalismo, Natura, Socialismo, n° 2, 1993, p. 76.

13. DIA (M.), *Adresse au troisième Congrès du MSU*, Ronéo, Dakar, 1999.

14. RODRIGUEZ (A.), *Del reparto del empleo al reparto del trabajo, in Reorganizacion del trabajo y el empleo de las mujeres*, A. Rodriguez (Éd.), Germania, Alzira (Valencia), 1998, p. 46.

15. VIGNOLO (P.), *El Pan y el Circo*, Instituto Districtal de Culturas y Turismo, Bogota, 1997, p. 111.

16. LUNGHINI (G.), « *Politiche eretiche per la piena occupazione* », in *Disoccupazione di fine secolo*, P.L. Ciocca (Ed.), Bollati, Borin-ghieri, Torino, 1997, p. 283.

17. ADAMSKI (W.), « *The Evolution of Acquisitive and Threatened Interests* » in *The Process of Ownership Transformation, in System Change and Modernization*, W. Adamski, J. Buncak, P. Machin, D. Martin, ifis Publishers, Varsovie, 1999, p. 181.

18. GALLINO (L.), *Se tre milioni vi sembrano pochi*, Einaudi, To-

ÉCHOS DE FORTALEZA, BRÉSIL, AU JOUR LE JOUR...

Journal de voyage sur la formation à distance

5 mai 01 – (Journée à rallonge...)

« Qui dîne dort », voilà le nouveau dicton que j'ai appris pendant ce voyage de Saint-Nazaire à Fortaleza via Nantes, Roissy, São Paulo et Recife: trente heures porte à porte sans se coucher, agrémentées de 7 repas environ.

À São Paulo, il ne fait que 19-20°: je m'étonne. Mais à Fortaleza que je croyais plus au nord, à 2 heures 30 du matin il fait 29°. Tout est bien relatif: le Sud de l'hémisphère inverse les valeurs auxquelles nous sommes habitués, et place le Nord au Sud!

6 mai – C'est bien ma chance, il pleut! Il y a de brèves éclaircies, à peine de trouées ensoleillées et beaucoup de vent. Mais un temps breton à plus de 30°, ça décoiffe tout autant et pourtant, ça ne fait pas le même effet. De toute façon ici, il n'y a pas besoin de pluie pour être mouillé, dehors. Alors les gens s'en moquent, la mer et les piscines restent pleines et elles mouillent aussi.

De ma chambre sous la clim' bruyante (qui a l'avantage de masquer le bruit de la circulation), je vois la mer avec de gros bateaux dans le fond. Même à Saint-Nazaire je n'ai pas une telle vue! Et dire que c'est le même océan, qui le croirait?

Quand on sort, on a l'impression que le chauffage a été oublié dehors et qu'il est bloqué à fond. Pas à dire de l'autre côté de l'hémisphère, la vie est vraiment inversée. Ce qui doit être curieux ici, c'est que la température ne descend jamais, même en période de pluies, en dessous de 27°, tout au long de l'année, que les jours ont toujours la même longueur (ils sont courts, 5 heures – 17 heures environ) et que la végétation ne marque pas les saisons. Il y a juste des périodes où il ne pleut jamais. Je bénis notre variété climatique et saisonnière.

Nous faisons une visite de la ville, où tout est fermé (c'est dimanche), sauf un nouveau rond-point culturel où nous nous attardons un moment. Je remarque qu'ici, la « fête de la musique », c'est tous les jours.



7 mai – Le *Colóquio Internacional de Formação de Professores – Tecnologias a Distancia* commence.

Mon intervention est traduite par Sandra au fur et à mesure, j'arrive à faire rire la salle. Mais je ne participe guère aux autres moments, non traduits! Alors l'après-midi, je reste avec Sandra pour faire le point sur sa thèse dont je suis directrice. Nous irons ensuite nous promener avec Meirecele Caliope Leitinho sur la plage, là où est installé un marché local.

8 mai – Il y a encore des gouttes et pas mal de nuages. Chaque fois que je sors d'un endroit climatisé, j'ai les lunettes qui se couvrent de buée comme en hiver chez nous, mais dans le sens inverse. Les contrastes en tous genres sont forts, ici. Et ils n'ont pas eu besoin d'inventer l'eau chaude, ni *a fortiori* de l'installer.

Je reste toute la journée à entendre surtout parler portugais, sans faire le moindre progrès! C'est un colloque sur les technologies à distance dans l'éducation, j'y suis présente mais virtuellement, car absente à l'essentiel de ce qui se passe. Je comprends tout de même qu'ils butent sur un obstacle de taille: compte tenu des distances immenses dans ce pays, et du sous-équipement pédagogique, ils envisagent de mettre l'accent sur les enseignements virtuels et l'installation massive des nouvelles technologies. Mais là où il serait le plus urgent de l'introduire, il manque quelque chose d'essentiel: l'électricité! Sage remarque...

Je profite de ce temps un peu « vacant » pour noter qu'ils sont vraiment accros du téléphone portable,

même en conférence. En fait, si l'on veut parler à peu près sans interruption à un Brésilien, il faut lui téléphoner. Et si on constate que son téléphone portable n'a pas sonné depuis plusieurs minutes alors qu'on est avec lui, on peut s'inquiéter sur l'état de ses batteries, ou de ses relations humaines.

Le soir, plateau-télé. Ne parlant toujours pas le portugais¹, je reste en dehors du cercle et peux les observer. L'émission, bouclée en une heure avec une petite pause publicitaire, est bien menée. Il n'y a aucune obsession apparente de l'heure alors que tout n'est prêt qu'à la dernière seconde, mais pas de retard non plus! Le ballet des cameramen est intéressant.

Il y a beaucoup de moustiques le soir, surtout sous la clim', mais le matin il n'y paraît plus.

9 mai – Le temps est toujours couvert, et il bruine.

Le matin, table ronde finale du colloque. Beaucoup sont harangueurs, comme on en voit aussi dans la rue. Et de la salle, ils n'ont aucunement l'air gênés de parler en public. Les pratiques de conversation et de débat sont beaucoup plus au point que les nôtres! Ce pays, immense, unit une grande diversité humaine et malgré cet immense mixage, les Brésiliens partagent tous la même langue qui crée l'unité nationale, au-delà de ces différences. Ils sont soucieux des autres, apportent en permanence à boire de l'eau et des mini-cafés et, spécialité de Fortaleza, claquent des doigts de façon rythmée pour réagir à l'intervenant, sans le perturber par des applaudissements. Le pouce levé, c'est pour dire « OK, merci, c'est bien. »

Des étudiants attendaient à la sortie pour manifester, le Recteur (appelé ici « le Magnifique ») se fera

donc porter absent alors qu'il devait clore le colloque. L'apprenant, ils envahirent l'amphi avant la fin, mais laissèrent tranquillement les intervenants terminer. Puis la parole leur a été donnée. Plusieurs l'ont prise, ils furent parfois applaudis, même par les congressistes et professeurs. Leur mouvement fut approuvé, discuté, l'absence du Recteur réfutée. Les enseignants présents à la tribune leur répondirent et signèrent un texte qu'ils leur proposèrent. Si j'ai bien compris, il était question surtout des conditions matérielles de leur vie étudiante. Après, ils se sont dispersés dans le calme.

L'après-midi, nous sommes allés visiter l'hôpital où travaille Sandra Vasconcelos². Cette visite fut éprouvante et émouvante à la fois. Rien à voir avec nos hôpitaux, au niveau de l'ambiance: là il y a du monde partout, les couloirs sont complètement embouteillés, les gens parlent et se déplacent, se reconnaissent au passage et discutent... Les chambres, sauf celle des malades les plus atteints ou isolés, sont également remplies de visiteurs – occasionnels, étudiants bénévoles ou famille – : une vraie ruche. Dans la partie « enfants » les murs sont peints, représentent des stations comme en chemin de fer: des efforts considérables sont faits pour humaniser les lieux et créer pour ceux qui peuvent se déplacer des endroits ludiques, éducatifs ou rassurants pour leur expliquer ce qu'ils ont, ce qui va leur arriver (opération par exemple). Pour autant, seul ce qui est montrable nous sera proposé à la visite (des travaux et agrandissements sont en cours). La chaleur est partout torride: nulle part il n'y a pas de climatisation, les chambres sont juste équipées de quelques ventilateurs, les murs

ne sont jamais fermés (les vitres sont malvenues dans cette région du Brésil où la moindre circulation d'air est recherchée dans les locaux non climatisés; seuls les volets peuvent être utiles). Mais comme partout ici, c'est la chaleur humaine qui est la plus remarquable.

Nous avons visité ensuite le nouvel hôpital de jour pour les enfants en chimiothérapie. Ils sont alors hébergés ailleurs. Ici, ils sont accueillis sur des fauteuils-relax confortables quand ils supportent la position semi-assise, ils restent habillés, sont environnés de jouets et livres, avec la télé à disposition. Ils reçoivent de nombreuses visites, dont aussi d'étudiants, et sont pris en charge par des psychologues.

Puis, nous sommes allés voir les enfants cancéreux en prise en charge complète. Les âges et les états sont mélangés, ils sont plusieurs par chambre et les mères sont assises à côté d'eux, habillées de bleu. Certaines jouent avec leur enfant, s'en occupent, le touchent. Sous les matelas, il y a des livres, dont la Bible. Derrière le lit est replié le transat sur lequel la maman dort la nuit, et qu'elle n'a pas le droit de déplier le jour. Le nom et l'identification de chaque enfant sont inscrits en grand. Beaucoup d'adultes les entourent, étudiants et stagiaires, psychologues. Quel brouhaha!

Règne ici un humanisme exacerbé et quasi tapageur, inimaginable pour nous, pauvres Européens. Mais cette prise en charge multiple serait unique dans cet hôpital, sous l'égide d'une directrice hors norme. Sandra passe là douze heures par semaine (deux à trois heures par jour, parfois le dimanche aussi). Elle y a des étudiants et ils tentent de diffuser ces méthodes particulières.

Au retour, je marcherai le long de la plage avec une collègue brésilienne spécialisée dans les aspects didactiques des nouvelles technologies, et intéressée par les histoires de vie. L'eau est très chaude aussi et la lune est pleine. Parmi les buildings une vieille maison est plantée là, comme oubliée. Nous marchons longtemps puis rentrons pour un dîner officiel avec les autorités universitaires locales.

10 mai – Ce fut une journée de contrastes. Nous allons à Pentecosta, à environ 100 kilomètres vers le sud-ouest. Nous visitons d'abord une petite école dans la brousse, après plusieurs kilomètres de piste sinueuse bordée d'à peine quelques habitations. Sandra s'y est longtemps rendue tous les quinze jours. La classe a lieu dans une sorte de petit hangar ouvert par des briques creuses de chaque côté en guise de fenêtres, sans électricité, avec des chaises-tablettes repliantes tout autour. Les écoliers ont de 4 à 14 ans, niveau CP. Dans de tels endroits, un ramassage se fait avec un engin tout-terrain ; les enfants ne vont à



l'école qu'à mi-Pentecosta, pour qu'ils soient deux fois

plus à en bénéficier.

Nous assistons à un cours sur les arbres, que la maîtresse (qui enseigne dans cette école depuis 10 ans) leur a déjà fait. Elle part de dessins scotchés au tableau : d'abord sont présents les cinq mots étudiés : « racines, tronc, feuilles, fruit, fleur », avec leur représentation ; chaque partie est ensuite traitée à part. Enfin les objets réels sont montrés et posés par terre au centre de la salle en reproduisant la forme de l'arbre. Puis des feuilles leur sont distribuées avec un dessin à colorier et une tâche à effectuer selon le niveau de chacun (la maîtresse ne dispose d'aucun matériel de reproduction et doit tout faire elle-même à la main, en autant d'exemplaires que d'enfants). Ceux-ci sont très actifs et répondent en permanence à des sollicitations verbales (il faut dire que là, ils connaissaient la leçon). Puis ils chantent pour nous.

Les voisins des deux bâtiments proches sont là qui regardent. Il y a aussi, qui gambadent ou pépient tout autour, des animaux, poules, cochons, oiseaux. Les enfants présentent des regards avides et brillants, ils sont vifs et souriants, plus ou moins timides. À la sortie nous sont proposés, ainsi qu'à eux, du jus de coco frais à boire à la paille dans le fruit, du melon et des oranges. Nous sommes dans un autre monde.

Puis nous allons déjeuner chez le Maire de Pentecosta, un fermier possédant bétail et chevaux. C'est le grand train, piscine etc. Nous visitons ensuite d'autres écoles dont une école-modèle, neuve. Elle comporte 12 classes dont une pour les parents. Nous nous rendons alors dans un collège où nous sommes également accueillis par des chants et toujours cha-

heureusement: on est partout « attendus » et le *paparazzi* du Maire nous mitraille de photos. Nous es-



Une « école modèle » du sud-ouest de Fortaleza.

Au retour, nous courons après le coucher de soleil mais le ratons: il faut dire qu'ici, il se couche précocement! Nous faisons un tour dans les dunes, passons à côté de nouvelles installations balnéaires, vers la « plage du futur »: en fait s'ils n'ont pas prévu de la climatiser et de mettre des glaçons dans l'Océan, je ne vois pas qui pourrait rester sur le sable plus d'une minute dans une telle fournaise. Nous remontons par le vieux phare, style mauresque, puis le nouveau, rayé et élancé, et grimpons sur une petite colline dominant la ville éclairée, qui nous apparaît immense et couverte de buildings. Chez nous tout est mélangé constate Sandra, le plus pauvre et le plus riche. C'est ce dernier qui se voit de haut et de loin le soir.

Côtoyer de tels contrastes en si peu de temps est complètement surréaliste. À tous les niveaux. La misère la plus sombre et sordide à côté des richesses les

plus ostentatoires, tout est brassé en musique et en moiteur. « Comment les plus pauvres supportent cet étalage? », je demande. « Ils ne disent rien me répond-on, ne se révoltent guère³. Quand ils n'en peuvent plus, ils font la fête. »

Je me demande si ceux du bout du bout, qu'on a vu tout là-bas là-bas dans la petite école ce matin, savent, se doutent de ce qu'il y a de l'autre côté du monde. Si certains iront jusqu'au bitume, s'ils ressentiront un jour ce qu'est le froid. « Je voulais que tu voies tout cela », m'a expliqué Sandra. Il est vrai que l'on ne peut tout « inventer » à distance – si j'ai une leçon à tirer de ce colloque qui portait sur cette thématique, précisément, c'est bien celle-là!

Nous sommes jeudi soir, c'est le jour du crabe (chaque jour de la semaine a sa spécialité quasi-obligée, dans les restaurants). Nous dînons sous de grandes paillotes sur la plage, avec orchestre *For all* et chants.

11 mai – Ce jour nous allons encore plus loin par une route encore plus cahoteuse et accidentée, à environ 170-180 kilomètres vers Quixada.

Nous longeons d'abord d'immenses plantations d'arbres à cajou. Ces arbres sont harmonieux et très verts, leurs formes sont belles. Puis la végétation se fait plus buissonneuse. Et apparaissent de petites montagnes vertes et rocheuses. Vers notre destination en émergent des zones érodées, ce sont des terres pauvres où la culture n'est guère possible. Mais le tourisme s'y installe grâce au vol à voile, car c'est la deuxième zone au monde pour l'élévation par la chaleur. Nous traversons quelques villages, des petites

maisons disséminées. La terre est maintenant très rouge. Ne faisant pas d'arrêt, nous manquons de superbes photos!

À Quixada, nous visitons l'équivalent de l'IUFM. Les étudiants sortent alors que nous arrivons, il est environ 11 heures. Nous visitons les locaux, les équipements, c'est neuf (et très fleuri). Des salles sont réservées au laboratoire de langue, à la biologie (avec un superbe écorché en tout et parties), à la chimie (intégrant la médication à base d'herbes locales pour les autochtones), à la physique (s'y déroule un cours avec des ingénieurs et vétérinaires dans le cadre de la politique de lutte contre la pauvreté), aux adultes du coin.

Nous déjeunons avec des collègues locaux, bénéficiant d'une météo exceptionnelle, c'est-à-dire « un peu » moins écrasante que d'habitude: à Quixada, il est coutume de dire que pour faire cuire un œuf sur le plat, il suffit de le casser dans une assiette et de l'exposer un instant au soleil.

Nous visitons ensuite un barrage construit pour retenir les eaux de pluie, mais la pluviométrie a chuté et le niveau est très bas (les derniers débordements remontent à 1977 et 1984). À côté nous posons sous la célèbre « poule couveuse », montagne dont le sommet rocheux présente une forme y ressemblant étonnamment. Même pour sortir quelques minutes du véhicule climatisé, il faut s'équiper d'un chapeau et se pommader copieusement. Nous allons ensuite sur la montagne d'en face visiter une école à 500 mètres d'altitude (où il ne fait guère plus que 25° en moyenne!). En chemin les vues sont très belles, mais nous ne nous arrêtons pas. L'école est sombre et vé-

tuste. Quelques cours se font avec la télévision. Les élèves sont là, plus vifs à la récréation qu'en cours. Ils sont toujours dispersés le long des murs de la salle, ce qui semble une constante. Ils ont peu de documents, rarement de vraie table devant eux. La religion se manifeste de façon omniprésente. Et il y a comme dans toutes les écoles visitées, sur les murs en dehors des salles, des citations de Paolo Freire (que Meirecele a eu comme professeur). La directrice nous montre un dossier réalisé avec des correspondants français, ils en sont très fiers! Dans ce lieu isolé, ils sont environ 300.

Nous rentrons lentement, la route est difficile et il y a beaucoup de circulation. Alors, nous manquons encore le coucher du soleil. Peu avant notre arrivée nous longeons des cabanes en bois rose, disposées pour loger les 40 000 sinistrés d'une récente inondation à Fortaleza. Sandra me parle du roman qu'elle écrit, de son attitude par rapport aux personnages créés comme aux enfants engendrés: ils se font tout autant, sinon plus, que nous ne les faisons, nous en convenons.

12 mai – Quelques courses précèdent le départ. Nous allons au centre ville dans un « shopping center » de plusieurs étages au-dessus d'un parking, et plutôt réservé aux personnes de la région. Nous remontons le front de mer pour d'ultimes photos, déjeunons et je constate qu'une douche sera la bienvenue avant de reprendre l'avion. Le retour en compagnie de Jean-François Quimerc'h de l'IUFM de Nantes, avec (et grâce à) qui j'ai été invitée, sera heureusement un peu plus court que l'aller, mais nous

faisons encore 6 000 kilomètres de trop, devant descendre toujours par São Paulo pour rejoindre Paris puis Nantes, de nouvelles images plein la tête...

MARTINE LANI-BAYLE

1. Je retiens toutefois le plus important: *obligado*, qui veut dire merci.
2. Voir article dans le numéro un de la revue.
3. Sauf dans les campagnes où ils font parfois des descentes musclées chez les riches propriétaires.



L'appel du large, à Fortaleza.

LE PARCOURS D'UN JEUNE THÉSARD

LES RICTUS DES LIVRES

Lorsque je parcours les livres, certaines phrases m'arrêtent. Par exemple : « Le réel échappe au pouvoir que nous avons de le penser. "Toute thèse, disait Søren Kierkegaard, s'offre au rire des dieux."¹ » Ou encore : « La pédagogie, cela fait rire.² » Mes yeux quittent alors les lignes du livre, ils se lèvent vers le plafond de la bibliothèque, vagabondent dans cette atmosphère où le parfum du savoir enivre parfois. Leur promenade solitaire finit par me donner un strabisme tantôt convergent, tantôt divergent de sorte que les autres étudiants me regardent d'un mauvais œil. Dans la solitude de ma boîte crânienne, se croisent les propos de Kierkegaard et d'Hameline. Alors, je me demande comment soutenir une thèse en pédagogie sans plier sous les éclats de rire. Dans une atmosphère solennelle comme à l'université, les thèses ont quelque chose d'insoutenable : leur légèreté. Les rictus des livres me contaminent, ajoutant à mes strabismes alternatifs une pose particulièrement niaise : un sourire angé-

lique.

LE FER (FAIRE) DE LA THÉORIE

La théorie est souvent développée en premier. Comme le fer rouge que les éleveurs appliquent sur la peau de leurs bêtes pour les (re)connaître, le thésard présente la marque, l'empreinte intellectuelle de son travail. Il développe les théories le long d'une grande ligne droite, avec une grande application : il s'applique la théorie. À la croisée des chemins, il marque parfois le stop, montre pourquoi les routes divergent, en tire des conclusions et repart. Il espère qu'une fois bien rougi par le feu de l'exercice, il parviendra à sculpter le fer de la lance de sa recherche : une problématique, des idées semées çà et là et qui ont fini par pousser. Mais je crains que pour se lancer dans le « faire de la théorie », il faille faire de la théorie son fer de lance. Le « faire » de la théorie est un exercice délicat, parfois perturbé par des enjeux différents. La théorie ne peut plus être la dot qu'on apporte au jury,

espérant qu'il daignera accepter l'offrande et nous permettre d'entrer dans la famille des universitaires. Pourtant, je dois le reconnaître, je l'utilise aussi pour légitimer ma position de chercheur. Pour moi, jeune thésard, sans expérience aucune du monde de l'éducation, ma bibliographie est comme un laissez-passer que je m'imagine devoir présenter à mon jury. « De quel droit faites-vous de la recherche en éducation, François ? » me souffle mon esprit à l'oreille. Comme je n'ai pas vraiment de réponse officielle, je brandis ma bibliographie, telle un trophée de chasse. Mais je reste muet, ce qui finit par me rendre ridicule. Si je dis que c'est parce que j'aime ça, je vais passer pour un masochiste, loin d'être stupide, peut-être, mais dont l'hygiène mentale laisse cruellement à désirer.

L'INFORMATIQUE ÉDUCATIVE, UNE VOIE CONCEPTUELLE SINUEUSE

Lorsque j'ai demandé à Olivier Reboul³ quelles étaient les conditions de l'éducation, j'étais radieux. L'idée d'instruire mon sujet de quelques grains de philosophie me réjouissait. Habité par les livres de Seymour Papert, je ne doutais pas un instant que l'on puisse parler d'informatique éducative. Mais la rigueur philosophique n'a pas laissé passer mon sujet. En travaillant l'idée d'informatique éducative, j'en étais venu à me demander : « Qu'est-ce que l'éducation ? » D'étranges questions viennent hanter les chercheurs et ceci même après leurs premiers cauchemars en cours de philosophie de l'éducation. Aussi, Reboul me propose une définition simple de l'éducation : « Éduquer, c'est transmettre des valeurs. »

Fier de ma définition, je suis parti à la conquête des livres sur l'informatique éducative. Puis, après une année de moisson, je commençai à regarder ce que j'avais mis dans mes silos à mots (mes fichiers de lecture). La question des valeurs et des objectifs ne serait-elle pas une problématique qui pourrait permettre une catégorisation du discours pédagogique ? Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il existe deux grandes familles de discours pédagogique ayant pour thème l'informatique éducative. Le premier sera de nature psycho-cognitive, la rhétorique pédagogique visera l'amélioration des facultés intellectuelles *via* l'ordinateur. Le second sera à dominante philosophique. Il interrogera les finalités éducatives du discours pédagogique sur les nouvelles technologies.

Mais « voilà qui mérite réflexion : est-ce le rôle de l'école ? A-t-elle pour but d'adapter à un état donné de la société ? Est-ce essentiel ? [...] N'y a-t-il pas, en terme de valeurs, des choses plus fondamentales à acquérir ? » questionne Patrick Guihot⁴.

Penaud, je suis sorti de mon livre de philosophie, la thèse que j'avais taillée dans la glace commençait à me couler entre les doigts. Les jeunes thèses sont comme des bonshommes de neige, elles fondent dès que le printemps philosophique pointe son nez.

FRANÇOIS TEXIER

1. GUILBAUD (J.-C.), *La Refondation du monde*, Le Seuil, 1999, p. 461.

2. HAMELINE (D.), in *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, dir. Jean Houssaye, ESF, 1993, p. 330.

3. *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992.

LES DIX PRÉCEPTES DU CHERCHEUR « NOUVEAU¹ »

Traduction libre de la tablette dite « de Hermès »

1

Le dieu Carrière adoreras.
« Moi d'abord! » toujours songeras.

2

L'échine courbée bien bas,
Les maîtres tu honoreras.

3

En recherche tu retiendras,
Que faire savoir suffit déjà.

4

Le sénevé tu passeras,
La moutarde on te renverra.

5

Trois mois l'an tu enseigneras.
Indûment sabbat tu feras.

6

Préparer tes cours tu ne dois,
Qu'importe ce qu'on en dira.

7

Plaintes étudiantes ne craindras,
Si de l'examen naît l'effroi.

8

Ton sujet improviseras,
Peu ce qu'il est importera.

9

Ton résultat ajusteras,
Ainsi tolérable il sera.

10

Plus l'autorité bafoueras,
Plus faible elle se montrera.

Envoi

Les grands tu obligeras,
Leurs protégés recruteras.
Ces préceptes leur transmettras.
C'est ainsi que notre « maffia »,
D'un an sur l'autre s'étoffera.
Plus de place elle occupera,
Plus respectée elle sera
Et la République plumera.

JASON LAGAFFE²

1. S'accolant à l'*homme* ou qualifiant le *vin*, cet adjectif induit plus que des nuances... C'est pourquoi, suivant l'adage, « qui se sent morveux se mouche » !

2. NB: note d'un enseignant-chercheur en mathématiques.



LIRE AMÉLIE NOTHOMB

LE PLUS dur, c'est de résister. Je les ai presque tous achetés. Pour un bel après-midi de janvier, je ne me souviens plus exactement de ce que j'avais mangé, mais je me suis soudain senti piqué par je ne sais quelle bestiole cachée sous le canapé. J'ai bondi et je suis sorti pour aller dans une librairie.

— Je voudrais un livre d'Amélie Nothomb, ai-je demandé tel un nauséux demande un remontant.

— Lequel ? a demandé la libraire.

— Tous, je les veux tous, ai-je crié sans prendre garde à ma voix qui portait.

— Tous ? a questionné la libraire à mi-chemin entre la peur et l'étonnement.

« Pourquoi diable s'arracher des livres stockés en si grande quantité », l'ai-je entendu murmurer. J'aurais voulu lui dire que mes yeux se mouraient d'ennui depuis quelques jours et que dans un élan de lucidité, je comprenais qu'il était temps pour moi de les ranimer.

C'est alors que, dans la vitrine, je me vis : la tête décoiffée et la bave qui sur le comptoir s'était étalée. Tel un ogre, un énorme abruti, un de ceux qui beuglent : « Je veux de la chair fraîche », je criais.

J'en aurais brisé les vitres, je crois, si la nature avait donné plus d'aigus à ma voix. Je commençais à comprendre la peur de la libraire lorsque l'un de ces spasmes me reprit.

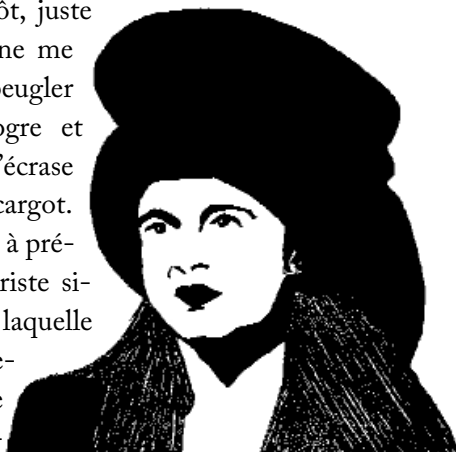
— Je les veux tous, ai-je recommencé de beugler.

Ignorant qu'à mesure que j'élevais la voix, mes mots cessaient d'être articulés correctement, je continuais à grogner avec le même entêtement. On aurait presque cru un nouveau-né qui, réclamant le sein, commence à s'étouffer sous ses cris restés vains. Peut-être étais-je devenu cyanosé, toujours est-il que l'on appela les pompiers. Je les voyais bien s'affairer sur leur téléphone, j'aurais voulu leur dire que ce n'était rien, que j'avais juste un peu faim. Mais mon visage rouge vif ne les rassurait point, j'étais devenu un chien enragé qu'il fallait maîtriser. Je

voulus leur expliquer. Je n'aurais pas dû. Ils ont pris ma main levée pour une menace et sur le sol, m'ont couché comme on écrase une limace. Je compris alors qu'ils me parlaient depuis quelques minutes.

— Calmez-vous monsieur, les « Nothomb » sont à l'étage. Prenez l'escalier, c'est au fond du premier.

Ils avaient dû me dire cette phrase quelques secondes plus tôt, juste avant que je ne me remette à beugler comme un ogre et que l'on m'écrase comme un escargot. Je comprenais à présent la bien triste situation dans laquelle je devais me redresser. Ce fut impossible, ils



Chapeau, Amélie!

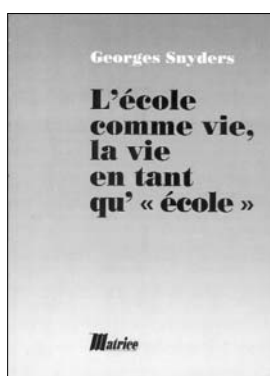
étaient tous sur moi tels des chiens à la curée. C'est alors que sous mon nez, je découvris quelques livres que j'avais fait tomber. *Théories des processus d'apprentissage*, *Élaboration d'une critique logique des amnésiques chroniques des lycées de banlieues* ou *Contribution à l'analyse des facteurs vestimentaires dans la réussite aux examens de chirurgie dentaire*. Mon dieu, où étais-je encore tombé? Un de ces libraires du premier qui m'avait entendu crier le nom d'Amélie parla dans un microphone et prononça :

— Il ne me reste plus qu'*Attentat*.

Les sauvages du rez-de-chaussée n'ont rien compris et de cette voix qui portait n'en ont retenu que le dernier mot « attentat ». Tous, paniqués, sur moi ils se sont jetés. Ils m'ont ligoté et bâillonné, drogué afin que je retrouve le calme qu'ils désiraient. Aujourd'hui, je ne peux plus entrer dans les librairies, je suis fiché. Voilà comment je suis devenu un terroriste.

FRANÇOIS TEXIER

L'ÉCOLE COMME VIE, LA VIE EN TANT QU'« ÉCOLE »¹



CE PETIT ouvrage réunit trois parties qui font l'essentiel des messages auxquels son auteur, professeur émérite en sciences de l'éducation, tient. Le premier texte reprend un dialogue avec son homologue Jacques Ardoino lors d'un séminaire à l'université

de Toulouse en 1997, sur le vécu d'Auschwitz dont Georges Snyders commençait à peine, et avec peine, à parler. Il ne l'avait pas encore fait devant des étudiants. Jacques Ardoino reprend au fur et à mesure ses propos en tirant du côté de l'importance, pour les sciences, du travail à partir de témoignages dans la perspective d'une intersubjectivité et il en profite pour situer l'*implication* et son opacité, par rapport à l'*engagement*, plus volontaire; le pur face à l'impur; l'altération et l'altérité; le

changement et la transformation ou la modification; l'hétérogène et l'homogène... « [...] On n'apprend pas seulement par l'école, constate Jacques Ardoino, et [...] on ne revient pas en arrière: on n'a pas vécu, impunément, en quelque sorte, une expérience sans en sortir profondément transformé. » Cette part de l'expérience dans ce que devient notre vie, et notamment des expériences dites, à la suite de Bruno Bettelheim, extrêmes, Georges Snyders y revient toujours au-delà des distanciations proposées par son confrère, afin de « dire le terrible et inspirer le courage de construire l'après. » C'était bien là le dilemme qui condamne souvent de telles paroles au silence prolongé.

L'ouvrage se poursuit sur l'évocation d'« autobiographies équivoques » où Georges Snyders, au-delà de l'étude des parcours de Gavino Ledda, Vincent Van Gogh et Canetti, s'interroge sur les bifurcations que l'homme peut prendre dans son parcours de vie,

les significations que cela revêt pour lui et l'expression que cela peut prendre dans son œuvre. Les développements proposés montrent bien l'importance de la prise en compte de la vie dans la formation de la personne, et je remarque que le corps est omniprésent dans les facteurs de compréhension proposés par Georges Snyders.

La dernière partie, « relire et relier l'école », compare plusieurs ouvrages : *En sortant de l'école* de Maïté Lopez-Gourjault et ses élèves, *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir ; *Enfance* de Nathalie Sarraute, *Vers une pédagogie institutionnelle* de Fernand Oury et Aïda Vasquez. L'entreprise est ambitieuse et les champs contrastés, il s'agit surtout pour Georges Snyders de poser les rêves de son école sans

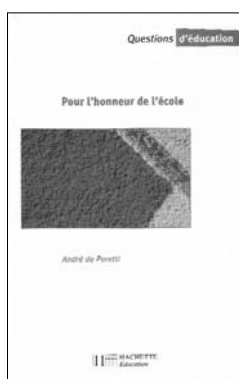
trop la définir, sauf à dire qu'elle serait centrée sur l'étude des « chefs-d'œuvre » classiques incontestés et sur la « joie » de l'accès à la connaissance, qui s'impose alors quasi esthétiquement et d'elle-même.

Nous avons effectivement beaucoup de leçons à tirer et croiser d'un tel parcours et Transform' a réalisé un document vidéo, qui sera prochainement disponible, où Georges Snyders exprime les points de vue qu'il a construits au fil de son expérience de vie articulant épisodes extrêmes et quotidienneté.

MARTINE LANI-BAYLE

1. SNYDERS (G.), *L'École comme la vie, la vie en tant qu'école*, Matrice, 2001.

POUR L'HONNEUR DE L'ÉCOLE¹



QUATRE cents pages pour l'honneur de l'école, « il en faudrait dix mille pour sauver l'honneur de l'université », ai-je songé en débutant ce compte rendu. Mais je sais qu'André de Peretti me défendrait de sombrer dans ces impressions de délabrement du système et renverrait mon

mauvais cynisme à la place des cancre.

« Redonner sa splendeur à l'école » : telle est la fin qui anime la plume de l'auteur. Sans entrer dans une élogieuse nostalgie, il nous fait découvrir, avec le palais du fin gourmet, les qualités de notre système éducatif. Dans un contexte où la polémique s'essaierait à poncer les failles du système scolaire, ne montrer qu'elles, André de Peretti se livre précisément au contraire des exercices de sociologie critique. Attaché au principe d'égalité et à la diversité, il tient à

nous rappeler que le respect des différences est une clef pour le système éducatif. Respect des différences et pédagogies différenciées, André de Peretti se refuse à confondre ces deux idées avec une quelconque baisse de niveau ou une école au rabais. Un souci permanent de précision permet à l'auteur de nous faire partager ses connaissances nombreuses et pointues du sujet. Mais le polytechnicien a le goût des chiffres et nous abandonne parfois dans d'obscurs forêts algébriques, telle serait la critique que je me permettrais de lui adresser. J'aurais préféré des sentiers de mots, j'y suis plus à l'aise. Un effort utile toutefois qui servira tous les chercheurs voulant trouver une carte d'état-major de l'école depuis le début du siècle.

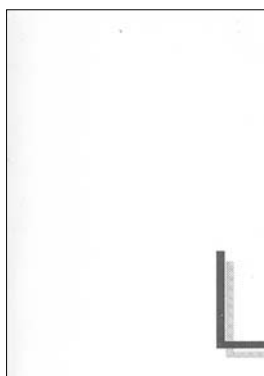
Il nous rappelle que c'est bien le pédagogue qui doit élever tous les élèves au même rang : être un Homme. Il coupe ainsi court aux critiques sociologiques qui voient dans les pédagogies différenciées les subtilités d'une ségrégation sociale bien orchestrée.

« L'honneur de l'école » n'est pas de faire de tout élève un polytechnicien, mais de faire de chaque élève un Homme. Un effort remarquable de clarté qui rafraîchira (rajeunira ?) la mémoire des sciences de l'éducation et évitera de confondre trop rapidement l'indivisibilité des finalités de l'école et la nécessaire pluralité des pratiques éducatives.

1. (DE) PERETTI (A.), *Pour l'honneur de l'école*, Hachette, Paris, 2000.

FRANÇOIS TEXIER

LE TEMPS DES RITES. HANDICAPS ET HANDICAPÉS¹



L'OBJECTIF que propose ce livre est de modifier profondément le regard de tous ceux qui apportent de l'aide aux personnes handicapées, qu'elles soient ou non dans des institutions. Jean-François Gomez tente d'explorer de l'intérieur la dimension humaine du

handicap en la rapprochant des questions de socialité communes à tous les hommes. En s'appuyant sur l'exploration des rites et des rituels, il accorde une grande importance à la diachronie des événements vécus et à la façon dont s'articulent les événements de la vie. Il nous permet, à travers des faits, des situations courantes, de comprendre la complexité des sentiments inexprimés aliénants et bloquants.

Pour expliciter les passages de la confiscation du

symbolique chez les personnes handicapées mentales, Jean-François Gomez va jalonner les étapes nécessaires à la conquête de leur autonomie et de leur émancipation. Il nous fait réfléchir sur les rituels et rites de passage créateurs de vie qui accompagnent les transports des vivants et des morts. Il met en écho son expérience de praticien pour percevoir, en le dévoilant de l'intérieur, les replis et les enfermements du handicap, pour essayer de comprendre, à travers la destinée, comment se joue, de façon explicite ou à l'insu de la personne, l'enchevêtrement de l'exclusion ou de l'inclusion. Il fait alors apparaître des voies qui peuvent conduire à développer dans les établissements une approche du temps et de l'espace plus sensible aux parcours de vie individualisés et plus conforme au destin des personnes accueillies. Tout au long de cet ouvrage, l'auteur s'appuie sur le fil rouge des rites de passage des cérémonies, lien social qui, de façon universelle, guide l'existence. Il montre leur efficacité symbolique d'entre-deux, de transac-

tion, d'échange, d'organisation psychique pour accéder aux processus de changement et d'intégration, encore plus nécessaires à mettre en œuvre auprès de personnes en grande difficulté.

D'une façon attrayante, avec des exemples et des situations concrètes éclairés par des apports des sciences humaines (mythologie, ethnographie, littérature...), Jean-François Gomez réintroduit les dimensions symbolique, culturelle et anthropologique dans les processus éducatifs et rééducatifs ; il engage aussi bien les travailleurs sociaux que les familles confrontées aux populations en difficulté à les reconnaître, pour les intégrer comme axes essen-

tiels créateurs de vie. C'est en cela que ce livre, construit sur une progression en étoile ou en spirale, convie chacun à questionner la multiplicité des décisions individuelles et collectives de transformation sociale en ayant le souci d'explorer une « épistémologie du regard » (apprendre à observer attentivement les faits avant d'analyser et d'interpréter) qui incite à un changement d'attitudes et de façons de faire.

ÉLISABETH HEUTTE

1. GOMEZ (J.-F.), *Le Temps des rites. Handicaps et handicapés*,

BRIN D'AMOUR¹



DANS le décor habituel d'une Martinique du milieu du siècle dernier, *Brin d'Amour* est un nouveau prétexte pour l'auteur martiniquais, Raphaël Confiant, d'évoquer sans complaisance la vie créole. Il exhibe sous la lumière crue de son écriture les complexes (Ô, vestiges

douloureux du traumatisme de la traite...), les contradictions et la démesure d'une société chaotique en recherche d'ordre... Cette écriture de l'identité met en exergue l'identité d'une écriture qui sublime une langue, métisse malgré elle, en se déployant dans le délire verbal. Cette écriture qui reflète le monde qu'elle met en scène par sa forme même, quand, par hoquets, la rancœur créole surgit dans la langue de l'Autre. L'écriture est le radeau auquel l'écrivain s'arrime pour ne pas sombrer

dans la folie ou la désespérance, quand le métissage des langues figure un geste vengeur dans lequel la langue créole féconde violemment la langue française. C'est dans ce tourbillon d'une quête identitaire âpre que nous entraîne l'histoire d'une héroïne aussi énigmatique que le monde qu'elle incarne et dont elle est le symptôme. L'écriture se fait trace violente, reflet d'une identité en construction, voie à emprunter pour libérer la colère enfouie du peuple antillais. Aussi, de ce roman policier qui prend forme autour de « la magique unité du chiffre sept » apparaît le prétexte à l'émergence d'une écriture de l'identité antillaise qui se cherche, acte de foi envers l'écriture et dénonciation des ravages que provoque la transmission muette de non-dits. Le choix des cercles est, pour cet auteur de la créolité², signe d'une volonté de s'affranchir d'une tradition littéraire française de la linéarité. C'est l'occasion pour l'auteur de mettre en scène la circularité du mode de pensée créole et le véritable

rapport sensuel qu'entretiennent les locuteurs avec les mots, comme pour mieux s'en imprégner, tant il est vrai que le Verbe, dans la bouche de ce peuple créole, se fait chair. Le délire verbal intervient pour délier les langues et relier les hommes à leur vécu, il est transgression de tabous, occasion pour l'inconscient tant individuel que collectif de trancher la censure, espace de liberté et d'expression de non-dits et de ressentis refoulés, lieu de création. Cette parole créole qui, telle une parole automatique, procède par association libre de métaphores, est une parole énigmatique, héritage de l'Histoire qui a voulu que les femmes et les hommes africains réduits en esclavage trouvent un code commun secret pour communiquer sans être compris des maîtres. C'est une parole de l'opacité pour les non-initiés, une parole du marronnage, qui trace son chemin singulier. Opérant une alliance des imaginaires culturels, *Brin d'Amour* est l'occasion d'un voyage dans l'idéologie créole au cours duquel l'écriture se fait écho d'une voix polyphonique qui conjugue les histoires, les langues et les mythes des différents peuples qui se sont trouvés ensemble sur cette même terre et constitue un vecteur de renaissance de l'oralité créole. Quand elle tâche de peindre cet univers chatoyant où les histoires se mêlent (l'africaine, l'indienne, la syrienne, celle du colon, celle de l'héroïne et celle du narrateur), la plume de l'écrivain grince et pèse souvent sous « l'immense

peine de l'abandon séculaire » et cet assemblage de mots et d'histoires symbolise ainsi le vœu d'assembler les différentes parts d'une identité éclatée, comme autant de mises en scènes cathartiques d'un inconscient hanté par une lancinante énigme identitaire. Cette œuvre qui prend appui sur la problématique de la construction de sens entre plusieurs cultures désigne l'écriture comme instrument d'intégration et de création de lien entre les différentes parties d'un moi composite. Cette fresque d'histoires entremêlées à laquelle l'exercice donne lieu, offre une figure du peuple antillais – mosaïque où les principes féminins (l'écriture, la langue, l'écrivaine, la mère, l'Afrique...) et l'élément liquide (l'eau, le sang, l'encre...) sont omniprésents. Cet élément liquide qui coule à flots tout au long du roman, nourrit une écriture qui cherche l'émancipation, une écriture qui travaille à créer le lieu et les modalités d'une nouvelle naissance. L'écriture se fait alchimie, vaudou puissant qui exorcise les mots (maux)...

VANESSA VILO³

1. CONFIAIT (R.), *Brin d'amour*, Mercure de France, 2001.

2. La pensée de la créolité pose l'identité antillaise comme un agrégat de différents apports culturels : amérindien, africain, européen, indien, asiatique...

3. Étudiante en DEA de sciences de l'éducation.

LA REFONDATION DU MONDE¹



QU'EN est-il de notre monde? Telle est la question qui m'anime chaque soir, à 20 heures précises. Vaut-il assez mal pour que je puisse me sentir bien, au chaud, chez moi? Comme un estivant, je m'offre rituellement aux rayons cathodiques espérant que ceux-ci rendront

mon apparence intellectuelle plus sexy. Au fond, du monde, peu m'importe d'en connaître tous les recoins, pour peu que l'on m'en présente les endroits paradisiaques pour me faire rêver et les endroits catastrophiques pour me laisser croire que je ne suis pas si malheureux devant ma télévision.

Le monde, pour le connaître, il faudrait commencer par le lire et cesser de le regarder en téléspectateurs – comme nous nomment si intelligemment les présentateurs du JT. Le monde n'est-il pas fait pour

être regardé? Si, mais comme nous le rappelle M. Maffesoli, il ne s'agit pas de le contempler les yeux fermés.

Chez J.-C. Guillebaud, il faut admirer la rhétorique. Encrée dans une culture transdisciplinaire, le journaliste donne « à voir » à mesure qu'il donne à lire. Par exemple, lorsqu'il cherche les liens entre l'essor du capitalisme et l'émergence de la critique de l'individualisme, il nous rappelle que Louis Dumont avait souligné « à quel point l'individualisme, devenu la valeur fondatrice de nos sociétés modernes, était consubstantiel à la primauté de l'économie sur l'éthique ou la politique. » (p. 300) Transformant l'individualisme en cause du capitalisme et non plus en conséquence, J.-C. Guillebaud tranche avec les vraies fausses dénonciations journalistiques qui affluent dès lors qu'il convient de parler d'exclusion sociale. Je trouve la rhétorique de J.-C. Guillebaud remarquable dans le sens où elle fait apparaître le caractère « convenu » du débat médiatique sur l'ex-

clusion. Plus qu'une critique du débat contemporain sur le monde, J.-C. Guillebaud en propose une archéologie.

Continuant sur la question de l'individualisme, l'auteur fait remarquer qu'« à l'individualisme désiré d'avant-hier succède l'individualisme subi d'aujourd'hui. » (p. 307) Individualisme d'avant-hier qu'il conviendrait d'appeler « émancipation ». Ce nouvel individualisme est méfiance de l'autre en ce sens que l'autre n'est plus la voie de la réalisation du moi social, mais l'entrave à la réalisation d'un « moi ».

N'est-il pas le beau créé de la main de Dieu pour s'offrir au regard de l'homme ?

Si le « nous » a existé précédemment, il conviendrait de ne pas oublier que c'était aussi (d'abord ?) pour lutter contre un autre.

Comme le dit très bien J.-C. Guillebaud : « La mondialisation est celle des techniques, de l'information. L'universalité est celle des valeurs, des droits de l'homme, des libertés, de la démocratie. La mondialisation semble irréversible, l'universel est plutôt en voie de disparition. » (p. 252-253) Cette précision marque la pertinence de la réflexion, quoique je demeure surpris que J.-C. Guillebaud ne se soit pas référé sur ce sujet à Habermas². Cependant, à la différence d'Habermas, l'auteur ne cherche pas à faire une critique (une de plus ?) de la mondialisation. Il reste dans l'explication sociologique plus que philosophique. Il montre comment la mondialisation est d'abord une uniformisation des comportements, plutôt que l'harmonisation du projet philosophique collectif. Les sociétés traditionnelles vivent ainsi une période de cohabitation : elles sont envieusement

attirées par l'idéal matérialiste, mais souffre du déracinement que la culture de consommation libère à mesure que l'idéal matérialiste se réalise. Ainsi, J.-C. Guillebaud reprend la projection que Mc Luhan faisait : « En se rétrécissant, le monde se retribalise. » (M. Maffesoli doit être d'accord, je suppose.) Mais J.-C. Guillebaud ne va pas assez loin, je pense, concernant cette analyse. Cette retribalisation n'est pas un retour aux sources, c'est une nouvelle forme d'organisation sociale qui crée aussi ses propres formes d'exclusion. Je pense, à la lecture de J.-C. Guillebaud, que ce double processus mondialisation-retribalisation provoque un manque de lisibilité du social. Si l'individu apparaît de plus en plus en désarroi, ne serait-ce pas par manque de lisibilité du social plutôt qu'un lien, à mon avis, un peu trop direct entre l'explosion de la technologie et les friches du social ? (Boulte)

Par quelques tournures particulièrement adroites, J.-C. Guillebaud souffle la brume qui aveugle le paysage intellectuel. Ainsi est-il de ces quelques phrases : « C'est un devoir de nous déraciner, mais c'est toujours un crime de déraciner l'autre. », « L'individualisme était une des conditions au tout économique de notre société. » (p. 300) ? La rhétorique de l'auteur est agréable car elle nous présente des causes aux endroits où je voyais des conséquences. C'est en cela que je considère l'ouvrage comme une secousse énergique et vivifiante pour les sciences humaines et sociales. Telle en est aussi de cette analyse : « À l'individualisme désiré d'avant-hier, succède l'individualisme subi d'aujourd'hui. » (p. 306.) Un individualisme à la fois décrié et désiré car l'essor de la

technique et de la science apparaît de plus en plus non comme le serviteur d'un projet social, mais comme le « médium » de la réalisation de soi. Communiquer, oui, mais non plus pour faire une société meilleure où les hommes se comprendraient mieux grâce à la communication. Communiquer pour prouver l'existence d'un « moi » social. Les outils de communication plongent ainsi l'individu dans le vertige du virtuel. Il est virtuellement un être social, capable de communiquer avec la planète, mais il reste un être physique, capable de s'isoler loin des tracas du social s'il en a envie. La communication virtuelle devient

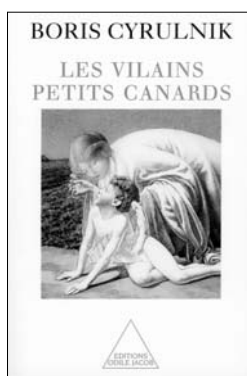
ainsi la voie, à moindres frais, d'une compatibilité entre la réalisation de soi et l'entretien du social.

Un excellent ouvrage qui, malgré ma synthèse partisane d'une lutte contre l'individualisme, reste assez descriptif et ne glisse pas dans les travers de l'apologie du passé. Relire le monde, ce serait peut-être déjà le refonder.

FRANÇOIS TEXIER

1. GUILLEBAUD (J.-C.), *La Refondation du monde*, Le Seuil, 1999.

LES VILAINS PETITS CANARDS¹



À LA suite de la lecture des *Vilains petits Canards*, je suis tentée par l'envie d'affirmer que nous sommes tous des résilients², des rescapés d'une histoire singulière. Personne, en effet, ne peut prétendre échapper à ce destin terriblement humain émaillé de sé-

parations, de deuils, d'échecs, de violences. Il n'existe pas d'échelle capable de mesurer l'impact d'un traumatisme, sa violence n'étant pas un critère d'évaluation. Seule la parole dissoute dans le récit traduira, dévoilera l'empreinte, la trace de l'événement inscrit de manière indélébile dans l'histoire du sujet. À ce propos, Boris Cyrulnik reprend Freud qui affirmait : « Il faut frapper deux fois pour faire un traumatisme. » Un coup dans le réel, et un deuxième dans la représentation du réel.

Ce travail de résilience ne pourra véritablement être efficace que si un accompagnement social aménage des lieux d'écoute, de rencontre, de création chez les plus démunis, les plus meurtris. Cyrulnik convie les politiques à travailler dans ce sens, et à redonner la parole à ceux qui l'ont perdue depuis longtemps, entraînés par une logique d'exclusion au service d'un monde économique impitoyable. Il poursuit sa réflexion et nous engage à réfléchir sur la place de la culture dans notre société. Il dénonce cette culture-loisir qui stérilise l'imagination et nous réduit au rôle passif de spectateur. Pour lui, « la culture créative est un liant social qui donne espoir aux épreuves de l'existence, alors que la culture passive est une distraction qui fait passer le temps, mais ne résout rien ». La culture et l'art deviendront alors des tuteurs de résilience, s'ils s'inscrivent comme l'expression d'un processus de transformation qui offre une lecture du chemin parcouru d'un homme, d'un groupe, d'une génération.

Dans le prolongement de la métaphore du tricot, chère à Cyrulnik, je n'ai pu m'empêcher de revivre ces moments, quand nos mères recyclaient les pulls des aînés, dans le but de revêtir les plus jeunes dans un vêtement, certes témoin du passé, mais malgré tout nouveau. Ensemble, nous participions à l'ouvrage. Inlassablement, la mère laissait courir le fil du tricot qui se défaisait sous nos yeux. Nous avions à notre charge d'en faire une pelote bien ronde. On pouvait parfois constater l'usure du fil qui en disait long sur le parcours de nos aînés. Si par malheur le fil se rompait, nous pouvions en faire un nœud que l'on camouflait à l'envers du tricot. Très souvent, on rechignait à porter ce que nos aînés avaient longtemps arboré. Mais nous n'avions pas le choix, dans un système économique qui était alors presque autarcique. Nous étions contraints de faire avec, mais les plus malins « accessoraient » le vêtement, l'actualisaient avec une certaine désinvolture, à la recherche d'un

style qui gommerait les traces du temps sur le fil, et du modèle initial. Contraints, nous étions devenus innovateurs : art de tout recycler, de tout récupérer, bref, une écologie de survie.

Je pense que ce souvenir s'inscrit dans ce mouvement inlassable, immuable entre les générations où tout est à recommencer à partir d'un passé sans cesse revisité. Quelle que soit notre histoire, il existe un espace, un temps, une écoute, des mots pour la recomposition d'un nouveau récit qui rendent plus tolérable l'irréversibilité d'un passé douloureux.

M.-F. ADAM-LOISEAU³

1. CYRULNIK (B.), *Les Vilains Petits Canards*, Odile Jacob, 2001.

2. Cf. aussi *La résilience : le réalisme de l'espérance*, Fondation pour l'enfance (actes d'un colloque de mai 2000 avec Boris Cyrulnik et 25 intervenants dont Stanislas Tomkiewicz), Erès 2001.

UN TOURNAGE AVEC PHILIPPE BAGROS

PHILIPPE Bagros m'avait confié avant le tournage¹ : « Ah ! Je suis content que ce soit toi qui m'interviewes ! » Dans un excès de concentration, j'ai dû oublier de lui rendre le compliment, ce qui me motive à présent pour que coule, à travers mes phrases, le sentiment qui m'animait alors que s'achevait le tournage. Moi aussi, je fus ravi de cet entretien. « Histoire mêlée de la personne et des idées », Philippe Bagros nous présente son parcours de chef de service dans un hôpital et d'enseignant en faculté de médecine. Il commence d'emblée par mêler les corps. Les corps de ses parents vus le jour et qui, cachés la nuit, ne semblent faire qu'un, nous dit-il. Pour aborder la dimension humaine d'une formation au corps humain, il attire notre attention sur la formation de ces corps qui n'en faisaient plus qu'un. Voilà qui surprend le chercheur en sciences humaines (trop d'humanité au goût des sciences humaines ?).

Dès lors, Philippe Bagros nous invite à nous ques-



Philippe Bagros.

tionner sur la place du corps dans la communication. Quoique fasciné par l'anatomie, il nous expose son malaise pour le mépris du corps dans les études de médecine. C'est la mise en place d'un service d'hémodialyse qui lui permet d'explorer la dimension relationnelle de la médecine. L'hémodialyse, pratique longue, favorise le dialogue avec le patient et dans un contexte d'équipe professionnelle soudée, la parole du patient lui semble avoir plus d'importance. Mais le service grandit et ses nouveaux collègues pensent différemment. À la qualité d'écoute du médecin, il voit se substituer une modernisation devant faire « la grandeur de la médecine ». Pourtant, il entend ses patients lui dire « autre chose ». Il commence alors à penser la maladie comme « rupture dans l'histoire de vie ». La perspective des histoires de vie qui forme le

nœud du discours de Philippe Bagros me semble vraiment intéressante. Elle rompt avec la « réification biologique » du malade sans être pour autant une voie salvatrice telle qu'a pu l'être autrefois la prière. Même si la prière a pu être (et est peut-être toujours) comme une barque qui permet de passer de la rive du bien-portant à la rive du malade. Pour Philippe Bagros, la maladie est une rupture dans l'histoire de vie du malade. Elle est comme « un avion que l'on rate » alors le patient se trouve dans un aéroport, il est en transit et pourtant piégé, le futur à court terme est complètement modifié. Aussi, Philippe Bagros pense que le médecin doit amener le patient « à retrouver le fil de sa vie », « à reconstruire un projet ». Ce rôle n'est pas celui d'un psychologue. Une mauvaise interprétation de ce discours serait tentée d'attribuer au médecin une vocation de psychologue. Je pense que la perspective des histoires de vie permet d'éviter ce piège et de ne pas réduire cette « cassure dans l'histoire de vie » à une angoisse nécessitant des soins psychologiques. Cette rupture serait accentuée par la manière de procéder des médecins : faire mettre les patients nus, tout en disant : « Il n'y a rien à voir. » Philippe Bagros critique ce dévoilement froid, cette image qui est renvoyée au patient : « Vous n'êtes qu'un corps. » Ce réduction-

nisme froid, qui semble justifié d'un point de vue médical, est totalement incompréhensible pour le patient. Le respect du patient ne devrait pas être ce déni de la nudité, mais un constat tacite que j'ai trouvé pertinent : « Je te vois, tu es nu, je te respecte et je te soigne. » « Tu es nu », cela peut vouloir dire aussi « tu es dénudé de projets ». C'est bien ce message de respect que le médecin a beaucoup de difficultés à faire passer implicitement. Je pense que c'est pour améliorer cette compétence médicale – le respect du patient – que Philippe Bagros est attaché à une formation transdisciplinaire aux sciences humaines en médecine. En espérant que cette formation sera plus humanisante que celle proposée en sciences humaines... En humaniste convaincu, Philippe Bagros nous donnerait presque envie d'être l'un de ses patients.

FRANÇOIS TEXIER

1. La cassette est publiée dans la série-vidéo « Chemins de formation. Histoire mêlée de la personne et des idées », université de Nantes, service de Formation continue.

ÉLOGE DE L'AMOUR¹

« Quelqu'un que l'on entend parler – mais que l'on ne voit pas – décrit un projet qui embrasse les quatre moments clés de l'amour : la rencontre, la passion physique, la dispute-et-la-séparation, les retrouvailles. Et cela à travers trois couples : des jeunes, des adultes, des vieux.

Les adultes posent un problème : contrairement à un vieux ou un jeune, un adulte est difficile à définir en lui-même, sans raconter **une histoire**. Une histoire... L'Histoire de toutes les histoires singulières. Comment donc parler de l'Histoire de ces histoires ? Non officielles et pourtant si réelles. »

On ne sait pas s'il s'agit de théâtre, de cinéma, d'opéra ou de littérature.

Pour ce qui est du vieux lyrisme, le cinéma a donné amplement quand on pouvait encore y croire. Reste avec J.-L. Godard cette possibilité

d'inventer des déclarations d'impatience, des définitions inattendues qui font que le mot a bien du mal à venir alors que c'est *la chose même* qui est là. Plus que celle du temps (fort dans cette œuvre de son double sens individuel/sociétal), l'une de ces définitions consisterait dans cette possibilité maintenue de voir et d'entendre ce qui respire : jeunes gens, vieilles gens, présents par le souffle, par le regard, et laissant aux adultes l'agitation des contrats. Dans ce film, même les intérieurs respirent : l'espace-temps d'un âge d'or classique qu'on ne veut pas laisser à l'abandon, ni aux savants barbares, tandis que le noir et blanc avec la couleur vidéo, sont témoins que *dehors*, dans les nouveaux paysages, l'espace et le temps se sont déjà disjointes l'un de l'autre.

Un film fête de l'esprit et des sens, un « gai savoir » selon la formule de Nietzsche. Avec le cinéaste poète J.-L. Godard, l'œil écoute...

« Tout s'accomplit avec le fil du temps par les échanges symboliques entre les êtres. Une conversation dit toujours plus que ce qu'elle dit. Savez-vous que Saint-Augustin disait: "La mesure de l'amour c'est d'aimer sans mesure." ? »

MARC CHATELLIER²

1. Film 35 mm/vidéo de Jean-Luc Godard, produit par Alain Sarde, mai 2001.

2. Instituteur spécialisé, docteur en sciences de l'éducation.

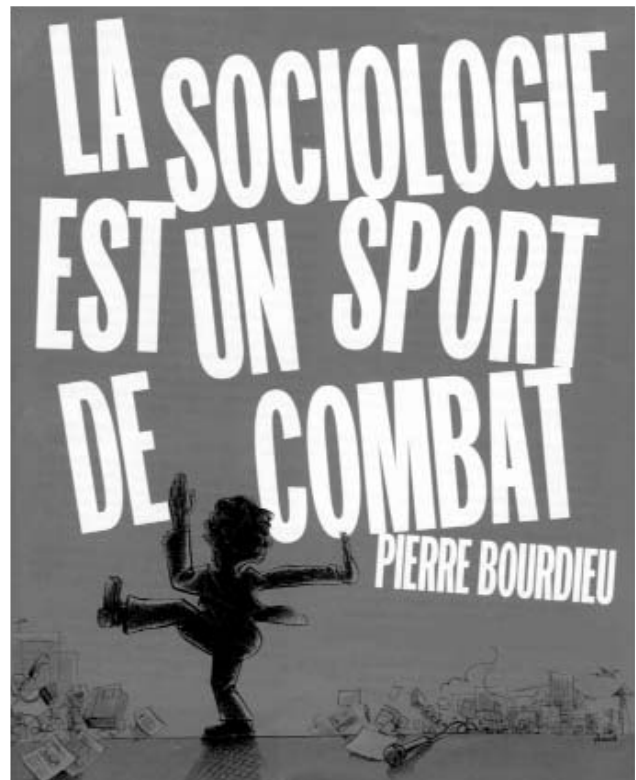


LA SOCIOLOGIE EST UN SPORT DE COMBAT¹

JE DOIS d'abord préciser l'impression ressentie pendant la projection. Ce film est surtout une suite de documents filmés, de rencontres, de croisements avec Pierre Bourdieu et son œuvre. Pierre Carles n'a pas poussé très loin le viol de l'intimité de Bourdieu, on ne voit celui-ci que dans sa sphère de travail.

Le film n'a rien de spectaculaire en ce sens que le travail intellectuel ne se manifeste pas de façon visible et extraordinaire. Le travail de sociologue de Bourdieu s'étale sur quarante ans. L'intérêt du film est de nous permettre d'accéder par l'image et l'écoute, d'une façon dynamique, à certaines petites parties d'une œuvre déjà très largement construite.

Pour moi ce film se retrouve dans la droite ligne des Rencontres Université-Cité organisées par l'Université de Nantes au mois de mai 2000, l'objectif poursuivi est le même : créer une passerelle, permettre la rencontre entre le chercheur et le citoyen, socialiser le travail de recherche pour le rendre utile.



J'ai aimé particulièrement la rencontre de Mantes-la-Jolie et la séquence sur « L'économie du bonheur » où Bourdieu montre, en remettant en cause tous les coûts induits par les économies de coûts, que l'on fait de la très mauvaise économie et que l'on met là le doigt sur une des causes de la violence actuelle en passant à côté de ce qu'il appelle : l'économie du bonheur, c'est-à-dire le plaisir de vivre, de se promener, la tristesse, la joie.

J'ai aimé le titre : la sociologie est effectivement un sport de combat, dans la mesure où elle sert à se dé-

fendre contre la domination symbolique, l'imposition de catégorie de pensée, la fausse pensée.

Le film montre que la sociologie permet de ne pas être agi par le monde social, mais au contraire de penser les forces qui agissent sur nous afin de s'en libérer et de se réapproprier sa propre histoire.

JEAN-CLAUDE SALOMON¹

1. Étudiant à l'université permanente de Nantes, participant au D.U. « Histoires de Vie en formation ».

DE L'ÉCRITURE À LA LECTURE

Découvertes et coups de cœur

n **Bauchau, Henry**, *L'Écriture à l'écoute*, Actes Sud, 2000.

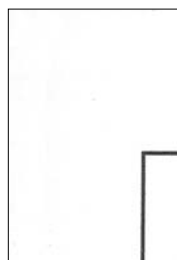


Comment ai-je pu « oublier » de citer cet ouvrage dans le numéro précédent, traitant, qui plus est, de l'écriture? Innocence des commencements, sans aucun doute! En tout cas, j'espère que cet ouvrage, faisant suite au merveilleux *Œdipe sur la route* (1991) puis à *Antigone* (1997), n'aura échappé à personne s'intéressant à l'écriture. Se disant « psychanalyste par nécessité », Henry Bauchau ne se prétend pas non plus spécialiste de l'écriture. Pour autant, celle qu'il exerce dans ses ouvrages nous attire sur les routes en sa compagnie comme Antigone avec son père, car elle avance en se découvrant au fur et à mesure, sans rien dévoiler que son talent. Ce nouvel ouvrage est un recueil de textes produits tout au long de trois décennies, il montre qu'écrire c'est être « à l'écoute du sujet et du monde,

de l'irruption de l'écriture et de la circonstance » comme le remarque Isabelle Gabolde dans l'introduction. Il vous entraînera sur le chemin...

M. L.-B.

n **Bergounioux, Pierre**, *Le Premier Mot*, Gallimard, 2001.



Nous avons écouté « la puissance du souvenir » de Pierre Bergounioux dans le numéro un, voici son dernier récit autobiographique, *Le Premier Mot*, celui que l'on cherche sans fin et qui échappe toujours, celui que l'on ne saura jamais. Il faut lire

Pierre Bergounioux avec lenteur, savourer chaque phrase, laisser monter les images. C'est un homme de terrain et de terroir, son enfance suit la géographie des endroits qui l'ont vu vivre. Elle suit aussi les personnes et événements qui ont fait sa vie, à la re-

cherche de ce qui leur a échappé et qui s'est échappé. Cette écriture est une quête initiatique de ce qui nous tisse, ainsi : « On lit sa vie. Elle ressemble à un livre, sans rien autour. » Plus qu'un ouvrage théorique, Pierre Bergounioux nous montre que le savoir est fait avant tout d'ignorances et c'est bien cela qui nous fait marcher.

M. L.-B.

n Boimare, Serge, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, 1999.



Dans cet ouvrage, Serge Boimare expose sa pratique pédagogique quotidienne lorsqu'il s'adresse à des enfants ou des adolescents qui connaissent des difficultés d'apprentissage sévères dans le cadre scolaire, sans que, pour autant, leur intelligence soit remise en doute. C'est la situation d'apprentissage elle-même qui déclenche des peurs qui vont perturber l'organisation intellectuelle de ce public particulier. À travers des exemples précis et détaillés, l'auteur montre qu'en éducation spécialisée, la classe marche bien si l'enseignant peut « désamorcer, parfois même désintoxiquer tous ces sentiments parasites qui se rattachent à la situation d'apprentissage et la pervertissent ». Pour ce faire, il s'appuie sur la mythologie, la Bible ou encore les romans de Jules Verne pour apprendre à lire, à écrire et à compter avec ces enfants qui déstabiliseraient plus d'un pédagogue ordinaire.

M.-A. L.

n Bolle de Bal, Marcel, *Wegimont ou le château des relations humaines, une expérience de formation psychosociologique à la gestion*, Presses inter-universitaires européennes, 1998.



Sans être complètement récent, ce texte mérite de l'attention par ce qu'il témoigne d'une expérience collective de formation, largement inspirée de l'héritage rogérien, morénien, reichien notamment, et qui constitue une mise en actes de la **reliance** chère à l'auteur. L'ouvrage dresse l'histoire de ces dynamiques de groupe et de « la vie du chantier » qu'il a contribué à mettre en place des années durant, déclinant les effets recueillis en terme de formation entre mythe, fantasme et réalité. L'ouverture finale nous invite sur le *pont-levis* de Wegimont, lieu symbolique magique autant que paradoxal de toutes les reliesances, nous menant au-delà des rencontres les plus marquantes de cette aventure de lecture.

M. L.-B.

n Cordié, Anny, *Le 15 mai 1927 était un dimanche*, Seuil, 2001.



Nous sommes toujours friands de biographies, y cherchant quelque espoir de nous découvrir en prenant connaissance de la vie des autres. Quand c'est une psychanalyste qui s'y exerce, qui plus est, ayant consacré sa carrière aux enfants et enseignants en

difficultés scolaires, nous ne pouvons que nous plonger dans la lecture. Et c'est avec une étonnante actualité du souvenir qu'Anny Cordié ressuscite, non seulement la petite fille qu'elle fut, mais sa famille, ses proches, son terroir, cette époque de l'entre-deux guerres avec ses particularités quotidiennes. Née dans le Quercy et aînée d'un second mariage de sa mère, Anny fut plus élevée par sa demi-sœur que par sa mère, dans la distillerie-commerce de ses parents où s'est exercé son périmètre de contacts-découvertes par le biais de l'œil et de l'oreille, et où elle n'a rien laissé au hasard que les coins sombres qui la terrifiaient. Au gré de cette écriture, « d'oublieuse, je suis devenue raconteuse » avoue Anny Cordié qui, au fil du texte, montre comment telle anecdote revenue à sa mémoire l'a aidée dans sa carrière à comprendre les enfants dont elle avait la charge professionnelle. Son récit est sans faux-fuyants, mais pour autant, elle ne semble pas partager la honte de ses origines, évoquée par Annie Ernaux, dans des circonstances voisines, et avoir vécu avec sérénité l'ascension sociale qu'elle a menée au cours de son existence. Tout est affaire de recombinaison personnelle et Anny Cordié nous fait bien participer de ce qui a fait sa vie dans son enfance, de ce qu'elle a fait de sa vie. Les spécialistes des *histoires de vie* apprécieront, mais pas eux seulement.

M. L.-B.

ⁿCyrulnik, Boris, *Un merveilleux malheur*, Odile Jacob, Paris, 1999.

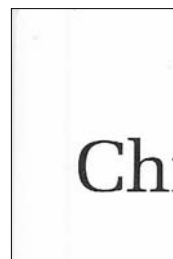
Dans cet ouvrage, Boris Cyrulnik puise de l'optimisme dans les histoires de ceux qui ont survécu à



l'horreur. La résilience, c'est cette capacité à renaître de ses cendres, à survivre, puis à vivre, malgré tout. Comment se construire en tricotant cette appétence à vivre qui permet de triompher du malheur quand le puzzle de notre histoire a été éparpillé? À contre-courant d'une culture de l'épuration, de l'ambivalence et des contradictions du ressenti humain, le psychanalyste bouscule les idées reçues et met en lumière les mécanismes de défense et les stratégies mis en place par ceux qui ont eu à supporter l'insupportable et (dé) montrer que l'histoire n'est pas un destin. Le sentiment de soi, qui se tisse au fil des rencontres affectives et sociales, apparaît comme moteur de l'appétitude à s'ériger en héros ou en victime, quand le récit, en permettant de donner sens à la souffrance, contribue à consolider une personnalité fracturée.

V. V.

ⁿDelory-Momberger, Christine, *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos, 2000.



Comment ne pas citer cet ouvrage récent qui fait le point avec sérieux, rigueur et culture sur la démarche des *histoires de vie*? Alors que la question de leur *scientificité* fait encore le délice de ceux qui ne la jugent pas « académiquement correcte » selon des critères servant essentiellement leurs domaines de prédilection, la lecture de cet ouvrage, remontant les

filiations nombreuses et variées de la démarche, fait tomber cette interrogation aux oubliettes de l'inanité. Il n'y a d'ailleurs guère qu'en France que cette question est parfois soulevée; ce qui devrait nous faire réfléchir sur ses fondements. Pour resituer la démarche et son enjeu majeur, je reprendrai simplement un extrait de la préface de Rémi Hess au livre de Christine Delory-Memberger: « L'histoire de vie est une démarche herméneutique par excellence. C'est une condition de la recherche du sens. Se former, c'est d'abord tenter de construire en soi une dynamique compréhensive. C'est le mouvement de narration qui donne sens à ma vie; ce sens n'est d'ailleurs pas fixé une fois pour toutes, mais en construction permanente. L'école peut-elle faire l'économie de cette construction du sens individuel que les acteurs donnent à leur itinéraire, à leur chemin de vie? Cette narration, si elle se généralisait, mettrait à jour l'existence des sujets, non seulement comme élèves, mais comme jeunes traversés par des appartenances plurielles, multiples et complexes qui expliquent l'origine de leur adhésion ou de leur non-adhésion au projet de l'école... » Nous voyons là l'intérêt fondamental de cette pratique qui s'exerce tant dans le champ de la formation que de la recherche, domaines que cet ouvrage incontournable présente tout en les fondant.

M. L.-B.

ⁿDe Peretti, André, *Pertinences en éducation*, Tome I, ESF, 2001.

Dans ce petit livre, destiné aux enseignants, aux étudiants, aux parents, André de Peretti, propose des

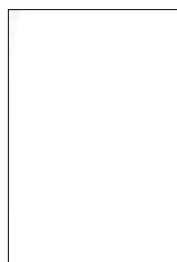


pistes de réflexions sur des questions permanentes sur l'école, l'éducation, la formation, les valeurs, la culture ou la civilisation, les conflits, la compétition ou l'émulation. Il les aborde en 28 « billets d'humeur », rubriques courtes, attrayantes, qui apportent des éléments essentiels pour réfléchir et agir sur les responsabilités éducatives.

E. H.

ⁿForest Philippe et Gaugain Claude (sous la direction de), *Les Romans du je*, Pleins Feux, 2001.

Voilà un important ouvrage qui devrait faire parler de



lui, important non seulement par sa taille, près de 500 pages d'un texte dense, mais par son défi: réunir des contributions d'horizons disciplinaires et culturels différents sur la littérature de l'intime, de l'autofiction selon Serge Doubrovsky au *shishôsetsu* des Japonais en passant par Rouaud, Perec ou Kundera... La perspective de l'ouvrage est comparative, suivant les travaux de ceux qui l'ont dirigé (appartenant au centre de recherches « Textes-Langages-Imaginaires » de l'université de Nantes), ce qui les a amenés à sortir du champ de la littérature pour convoquer aussi les sciences humaines à la recherche d'une compréhension croisée du phénomène autobiographique, diversement accueilli et reconnu par la critique littéraire, mais allant aussi se faire étudier ailleurs comme ils l'ont constaté, à savoir du côté de

la critique scientifique. Le statut du « je » dans l'écrit est ainsi un enjeu toujours problématique et difficile à assumer, qui flirte autant avec la littérature que la science et ne cesse de questionner chacun dans son champ. En ce sens, la réunion de ces interrogations est une initiative heureuse qu'il convient de saluer. La synthèse que chacun en fera, à la première personne ou non, sera déjà en soi une belle et subjective réponse, autant que singulière, à ce projet d'envergure ô combien *complexe*.

M. L.-B.

n Foyer d'accueil et de promotion Hubert Pascal (sous la direction de), *L'Art, ça nous regarde. Préalables à des pratiques d'atelier*. Paris, repères, concepts, Les éditions du Champ social, 2001.



Cet ouvrage illustré présente les actes d'un colloque qui s'est déroulé à Nîmes en mars 2000, à l'initiative de ce foyer accueillant des adultes handicapés et valorisant les pratiques artistiques et créatives. Croisant les regards de théoriciens et praticiens, ils ont organisé une rencontre originale par sa convivialité et sa qualité d'interpellation mutuelle. Les textes qui en résultent en rendent compte; ils ne se contentent pas de rapporter les communications, mais intègrent les réactions qu'elles ont suscitées. Un profond humanisme a émané de ces rencontres, originales et fortes dans leur conception, poignantes parfois, authentiques et impliquées toujours: la lecture de ces actes hors du commun en témoigne. L'art,

oui, ça nous regarde, surtout quand il s'agit de ne pas le réserver à une élite, mais de le faire partager à tous, et cela vaut le coup.

M. L.-B.

Larrosa Jorge, *Apprendre et être. Langage, littérature et expérience de formation*, ESF, 1998.

Encore un ouvrage qui fait mentir l'intitulé « vient de



paraître », comme quoi l'intérêt d'une consigne réside avant tout dans son détournement. Dès l'introduction, que j'ai regretté de ne pas avoir écrite moi-même et que je ne saurais résumer tellement chaque mot est incontournable, j'ai vu l'intérêt tant que l'originalité et la rareté d'un tel ouvrage. Le titre déjà indique son enjeu humaniste au bon sens du terme; le sous-titre montre le moyen proposé pour y parvenir. L'ensemble est engagé et poétique à la fois, il fustige l'arrogance de ceux qui savent et sort des entiers battus du dogmatisme triomphant, sans éluder la prise en compte de la culture de ceux qui nous nourrissent, ni l'expérience qu'elle sert si on la prend avec indiscipline et incertitude. « Nous avons le sentiment qu'il faut chaque fois un peu plus apprendre à penser et à écrire, quitte à s'écarter de la sécurité des savoirs, des méthodes et des langages que nous possédons déjà (et qui nous possèdent). » Sur ces bases, nous ne pouvons que nous sentir invités à suivre le parcours réflexif proposé par ce professeur de philosophie de l'éducation de l'université de Barcelone, si toutefois nous n'avons pas trop peur de toucher à nos convic-

tions réifiées.

M. L.-B.

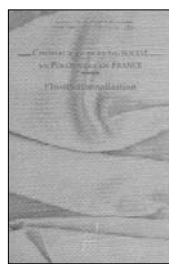
ⁿLhotellier, Alexandre, *Tenir conseil*, Édition Seli Arslan, 2001.

« Tenir conseil c'est travailler les éléments en profondeur » écrit Alexandre Lhotellier. C'est avant tout « savoir écouter » avec cette attention de l'instant intangible et unique et pouvoir relier des mots : décision-motivation, engagement et distance. Il y a le bon tuyau, le conseil en l'air, fleuri, le conseil-pression, le conseil-préconisation, le faux-vrai conseil. Si le point de vue à sens unique est glissé en contrebande, la tenue du conseil permet de développer des capacités pour élaborer afin de mettre en perspective des solutions pour l'action et dans l'interaction. Un bon conseil : à lire !

F.C.

ⁿMarinowicz-Hetka, Ewa et Carré, Odile (sous la direction de) *Chômage et travail en Pologne et en France*, PUL, 1999.

Si le chômage est le solde entre ceux qui veulent du travail et ceux qui ont du travail, on ne peut l'étudier en regardant seulement du côté des chômeurs. Ils ne sont qu'une strate sociale entre une demande et une offre qui se mondialisent, sur laquelle les perdants ont peu de prise. Et pourtant, les institutions multiplient les actions, perfectionnant les anciennes, en inventant



de nouvelles, s'adaptant aux individus et au contexte.

Après la chute du mur de Berlin, la Pologne s'est mise à inventer tout un système nouveau destiné à remplacer l'ancien, brutalement disparu. La France a perfectionné un système existant mais insuffisant. Dans tous les cas, les institutions doivent établir des passerelles entre elles et un système qui leur est extérieur.

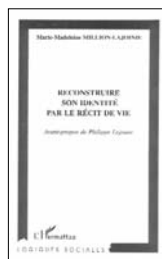
Mais la conscience du rôle économique et social du travail est-elle la même pour les institutions et les chômeurs ? Les chercheurs ne découvrent-ils pas qu'une révolution est en marche ?

C'est une parcelle du travail réalisé par des chercheurs Polonais et Français à l'intention du triptyque institutions/chômeurs/chercheurs que nous livrent Ewa Marinowicz-Hetka et Odile Carré dans cet ouvrage original et pertinent.

Y. P.

ⁿMillion-Lajoinie, Marie-Magdeleine, *Reconstruire son identité par le récit de vie*, L'Harmattan, coll. « Logiques Sociales », 1999.

Des hommes et des femmes ont éprouvé la nécessité d'écrire sur eux à une période charnière de leur vie. Million Lajoinie mobilise des points de vue différents dans le champ des sciences de l'Homme pour croiser ce corpus de témoignages autobiographiques. Elle propose son regard de « lectrice-chercheuse-socio-



logue » afin d'appréhender certaines caractéristiques de l'émergence de cette forme d'écriture de soi. Au centre de la quête, dans le souci de démêler les fils de son histoire, l'écriture sert à dessiner les contours d'une identité. Traces d'un vécu, empreinte singulière, le récit de vie est ainsi l'occasion de mettre en scène la polyphonie et la polysémie d'un parcours et la tentative de mettre en exergue la construction d'un « je » au sein du « nous » : c'est qu'il s'agit de trouver une réponse (heureusement partielle) à l'énigme qui nous anime : qui suis-je ? Construit à partir d'expériences authentiques lues avec un souci de compréhension de la personne humaine et une rigueur scientifique, l'ouvrage de M.-M. Million-Lajoinie nous éclaire sur l'effcience de l'écriture dans cette quête.

V. V.

ⁿPleux, Didier, *Peut mieux faire*, Odile Jacob, 2001.

Didier Pleux, psychologue et directeur de l'Institut français de thérapie cognitive, nous livre une analyse passionnante des mécanismes qui sont en jeu chez les enfants qualifiés « d'intolérants aux frustrations ». Ces enfants sont des élèves du CP à la 6e qui, après les acquisitions « douces » de la maternelle se retrouvent en échec scolaire face aux nouveaux apprentissages avec leur cortège de frustrations. À l'aide de situations concrètes et tellement familières pour quiconque côtoie des enfants, Didier Pleux fournit une multitude de pistes à suivre et à découvrir pour que parents, pédagogues et éducateurs redeviennent observateurs des comportements inadaptés des en-

fants et puissent ensuite mieux les éduquer.

M.-A. L.

ⁿRibault, Frank, *Ce père que j'aimais malgré tout*, Albin Michel, 2001.

Dans la rubrique « Témoignage » engagé à la première personne, sans faux-fuyant et adressé, qui plus est, en seconde personne au persécuteur, voilà un texte remarquable autant qu'étonnant, non sans humour et recul et fortes qualités littéraires, écrit par... un boucher nantais exerçant son officine en grande surface. Voilà une longue phrase pour servir un ouvrage qui n'en comporte que de brèves, réunies en courts paragraphes, formant une suite de courts chapitres, court texte dur, authentique et plein de tendresse à la fois, dont on ne sort pas indemne. Dans la continuité de ce qui a fait le premier dossier de cette revue, nous y assistons à ce que l'écriture peut faire à la vie, ici à une vie en situation extrême de survie : « L'écriture est la seule chose qui me permet d'exister, celle qui m'a donné envie de continuer à vivre. » Et ce « malgré tout » qui sort du texte au point de rejoindre le titre, il fallait l'oser dans un monde qui fustige, et c'est heureux, la maltraitance. Nous rejoignons là Boris Cyrulnik : « Les épreuves subies par un enfant le font vieillir plus vite. Ses sens s'aiguisent et sa résistance mentale est mise à contribution. » Franck Ribault aiguisé aussi ses couteaux, comme son père le faisait dans son métier, mais il joue également du stylo avec une qualité qui laisse pantois. Nous l'inv-

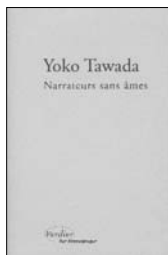


terons dans un prochain séminaire en espérant qu'il nous fera le plaisir de venir.

M. L.-B.

nTawada, Yoko, *Narrateurs sans âmes*, Verdier, 2001.

« *Ich bin* », « je suis », un vaste espace de liberté s'ouvre devant mes yeux. Rien n'est encore dit car le



« *Ich* » n'est que la pointe du pinceau et la bouteille (« *bin* ») est encore vide...

C'est au moyen de cette écriture qui travaille sur le signe, que Yoko Tawada nous fait vivre une aventure au degré zéro des relations humaines.

L'expérience de l'altérité (le fait de se vivre quotidiennement comme autre) aura été l'occasion pour cette écrivaine japonaise ayant émigré en Allemagne, de travailler sur la vacuité de concepts comme ceux de langue et d'identité. Aussi, ce regard neuf reflète un souci d'appréhender l'expérience humaine en ne tenant pas comme allant de soi ces rapports complexes que nous entretenons avec le signe, l'écriture, les langues, l'identité, avec Soi, avec l'Autre... L'écriture se fait instrument d'exploration de ces relations. La pensée de cette « narratrice sans âme » évolue simplement au fil des pages, aussi précise et violente que le coup de pinceau qui signifie l'idée. Cette construction de sens dans l'entre-deux (langues et univers signifiants) met en forme le corps d'une écriture, fruit d'une expérimentation sensorielle de l'auteur avec cette écriture. La rencontre est féconde et le discours

de Yoko Tawada se fait inédit, déroutant en ce qu'il est remis en question de repères et conjugaison d'apports d'univers culturels différents et habituellement pensés comme antithétiques. Et si l'écrivaine parvient à réaliser cet exercice périlleux de construction de sens en entre-deux, c'est sans doute parce qu'elle sait exercer un regard qui ne juge pas...

V. V.

nVigouroux, François, *Grand-père décédé – stop – Viens en uniforme*, PUF, 2001.

François Vigouroux présente dans cet ouvrage la reconstitution généalogique, distanciée et sans aucun dialogue, de sa famille, avec explicitation, produit et effets de sa quête. Curieusement, mais il s'en explique, il utilise ouvertement un pseudonyme, Vingtras, repris à *L'insurgé* de Jules Vallès et s'écrit à la troisième personne. Son objectif est de redonner vie, par et à travers l'écriture, aux morts qui ne font plus entendre leur voix parmi nous. Pourtant ils continuent de chuchoter et se plaindre : le savoir est au-delà des mots, il est là, le tout est d'accepter d'en prendre connaissance. Le décoder permet de jouer autrement sa singularité, malgré et au-delà de ce que les antécédents ont fait et vécu, de créer un espace pour « défroquer, pour abandonner l'uniforme. » Cet ouvrage présente l'originalité de dévoiler le processus de quête intergénérationnel à l'œuvre non pas simplement théoriquement ou pour asseoir des croyances, ni de loin, mais concrètement, y articulant les produits révélés sans en faire un but en soi ou une obsession.

M. L.-B.

ⁿHorst Stukenberg, *Selbstgestaltete Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung – Der Mensch im Zentrum von Lernen und Veränderung*, S. Roderer Verlag, Regensburg, 1999.

447 pages en allemand ! Voilà certes un élément qui rend difficile la large diffusion des réflexions présen-



tées par Horst Stukenberg dans son livre consacré à l'auto-formation dans le parcours de formation des adultes. Pourtant, le travail important réalisé par l'auteur développe de nombreux aspects théoriques particulièrement intéressants et

souvent illustrés par des exemples. Il permet notamment d'avoir accès aussi bien à une réflexion de fond sur les rapports de l'homme avec la société et la nature qu'à un ensemble de données sur les processus d'auto-formation et de socialisation des adultes. Une importante bibliographie invite aussi le lecteur à explorer une littérature en sciences humaines de langue allemande.

Ce livre mérite, à plusieurs titres, une attention toute particulière.

B.H.

ⁿZimmermann Daniel, *L'ultime maîtresse*, Le Cherche-midi éditeur, 2001.

Nous avions annoncé, dans le numéro un, le décès de Daniel Zimmermann. Voilà qu'au-delà de son départ, il nous lègue un roman posthume écrit dans l'urgence d'une mémoire qui ne veut pas complètement disparaître, et qui remonte légèrement quand le corps *ultimement* accepte de se souvenir et que la main lui prête plume. Alors, Daniel Zimmermann s'adresse à La femme-maîtresse plurielle de sa



vie qui se décline sous différents aspects de la petite enfance jusqu'au bout du parcours, qu'il réévoque avec d'innombrables tendresses. Pour autant, si l'ouvrage paraît facile, gai et profond à la fois, s'y glissent des propos d'une dureté implacable d'atrocités guerrières, dont il a subi dans sa peau les atteintes par deux fois et dont il a témoigné. Avec une grande force de percussion, *L'ultime maîtresse* rassemble en un court texte non seulement les femmes aimées de l'auteur, mais les messages essentiels de ses précédents ouvrages (avec au passage une autre allusion à *L'irrégulier* de Jules Vallès, repris par Vigouroux) : même si nous avons apprécié ses autres écrits, nous l'y préférons ici où les émotions rassemblées retracent magistralement ce que la vie fait de nous, ce que nous pouvons oser faire de la vie.

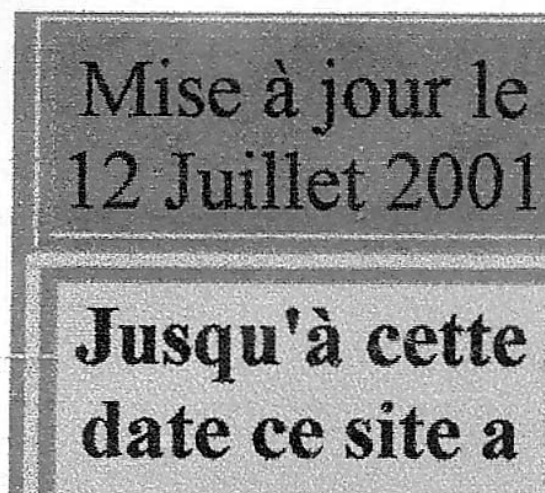
M. L.-B.

À NOTER

⁂ Dernière minute : la revue *L'Erre*, de la Fédération nationale des associations de rééducateurs de l'Éducation nationale (FNAREN), nous envoie son numéro de juin 2001 portant sur le thème " Écrire, encore ". Ce numéro contient un extrait de *Raconter l'école* dont il a été largement question dans le dossier de ce numéro. Ceci témoigne de l'intérêt suscité par une telle démarche, diversement déclencheuse de retours. Par ailleurs, nous pouvons remarquer le choix fréquent du thème de l'écriture dans les milieux traitant des questions d'enseignement comme d'éducation et de formation. Ici, il s'agit encore et toujours d'une réflexion sur les obstacles rencontrés par les jeunes enfants dans son appropriation, période fortement inductrice de l'avenir du rapport tant à l'écriture qu'à la lecture.

⁂ Une erreur malencontreuse s'est glissée, dans la même rubrique du numéro précédent, dans l'énoncé du site de Jacques Nimier, mais les personnes ayant

tenté d'y accéder auront certainement rétabli d'elles-mêmes ce que notre dyslexie au clavier a laissé échapper. Cela est une occasion pour présenter une nouvelle page-affiche de ce remarquable site au : <http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/>



■ Nous apprenons le décès de Francisco Varela, survenu fin mai 2001. Neurobiologiste né au Chili en 1946, ses travaux lui avaient conféré une audience internationale mais c'est à Paris qu'il exerçait depuis quelques années. Il a participé à la fondation de la théorie de l'autopoïèse en biologie théorique, qui a servi de modélisation particulièrement féconde en sciences de l'éducation notamment, via les sciences de l'autonomie, renouvelant le regard que l'on pouvait porter sur ce terme en vogue, mais inégalement compris. Parmi ses ouvrages, notons *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Seuil 1989 et, en collaboration avec Evan Thompson et Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. C'est non seulement un grand savant qui nous quitte, mais un profond humaniste.

■ Du 4 au 7 juillet s'est déroulé à Cannes le deuxième congrès européen « Sciences de l'homme et des Sociétés » organisé par *Cultures en mouvement*, sur le thème « Différences dans la civilisation ». Alternant moments pléniers, journées de séminaires et ateliers en soirée, ces quatre journées, très denses, ont été l'occasion de débats et rencontres variés et stimulants sur un thème ô combien d'actualité. Un ouvrage proposera les temps forts et réflexions majeures de cette manifestation début 2002, un bilan en sera fait dans la revue *Cultures en mouvement* de septembre (en kiosque, ou à commander au 04 92 90 44 10, cultures.en.mouvement@wanadoo.fr)

L'an prochain, le troisième congrès se déroulera à la Cité des sciences à Paris du 19 au 22 juin 2002, sur

le thème « Aux limites de l'humain ». Renseignements et inscriptions au numéro ci-dessus.



Séance plénière au congrès de Cannes.

■ Le 10 juillet s'est déroulé à l'Unesco, sous le haut patronage de Koïchiro Matsuura, directeur général de l'Unesco et Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale, un hommage international en l'honneur d'Edgar Morin – humaniste planétaire –, à l'occasion de ses 80 ans. Pris dans un cercle de plusieurs dizaines d'invités appelés, après Laure Adler, Candido Mendès, Alain Touraine et devant une foule d'amis, à témoigner – ce que tous ne purent faire faute de temps, tellement la parole admirative ne pouvait en cette occasion se contenir –, qualifié de palimpseste et d'hologramme mais aussi de curieux omnivore et d'ouvreur de voie, Edgar Morin, rayonnant, souriait et paraissait plus jeune que jamais. Ah, il ne faut pas trop le masser dit l'un, nous allons le ramollir! Pas de danger, les propos qu'Edgar tint en finale – « Tout ce qui ne se régénère pas dégénère » rappela-t-il –, nous rappelèrent qu'il n'allait pas pour autant, à la faveur de tant d'évocations retraçant des

moments forts et engagés de sa vie, perdre une tête qu'il a, qui le contestera, si bien faite! Participer à une telle cérémonie en l'hommage d'un grand homme fut à la fois un grand moment et un grand plaisir à marquer d'une pierre dans un monde qui a encore bien des progrès à faire... Un ouvrage, *Mélanges – Éloges de la complexité*, ponctuera à l'automne cette tournée de messages en les approfondissant.



La cérémonie en hommage à Edgar Morin à l'Unesco,

Le DUHIVIF, *De la histoire de vie en formation*, ouvert à l'université de Nantes pour la rentrée universitaire 2000-2001, a vu se terminer avec succès la première année de sa première promotion, avec en point d'orgue un séminaire en juin dernier sur le thème « Bildung et récits de formation », qui fera l'objet d'un prochain dossier dans cette revue. Il y a de fortes chances que la demande fasse ouvrir une seconde promotion dès la rentrée prochaine (renseignements au 02 51 25 07 28). Le séminaire suivant portera sur le thème « Écritures de soi, entre sciences et littérature »

et se déroulera les 14 et 15 juin 2002, dates à réserver dès à présent.

Les éditions Erès, elles, fêtent cette année leurs 20 ans. À cette occasion, elles organisent un peu



partout en France, avec leurs auteurs, des manifestations pour marquer cet événement, et montrer qu'un éditeur de sciences humaines de province peut se démarquer et survivre dans l'impitoyable monde de l'édition

actuel, marqué il faut le reconnaître par l'hégémonie parisienne. Nous nous associons à cette initiative et organisons une rencontre-débat à Nantes le mardi 20 novembre à 18 heures au service de formation continue de l'université, boulevard Léon Bureau, avec 5 auteurs d'horizons disciplinaires différents, sur le thème : « Transmissions à tout âge : entre mémoire et oubli, l'écriture de l'histoire... »

Le 27 octobre 2001 aura lieu à l'opéra de Nantes le troisième colloque organisé par l'association Sciences



et Arts, sur le thème « Parle, ô ma douleur... Expression et appréhensions de la douleur dans les sciences et les arts », suivi de la représentation de *Carmen* de Bizet. Renseignements au 02 40 41 91 24.

Achevé d'imprimer sur les presses
de l'Imprimerie Bull-Duplcopy à Angers
en [mois] 2001
pour le compte des Éditions du Petit Véhicule.

ISBN 2-84273-298-7
Dépôt légal : [mois] 2001.

Imprimé en France.

